



Universidade Nova de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**A procura de Ensino Superior Politécnico
- Motivações e Escolhas:
o caso do Instituto Politécnico de Santarém**

*Dissertação de Mestrado em
Sociologia da Educação*

Orientador:
Prof. Doutor Sérgio Grácio



Cláudia Valadas Urbano

Outubro de 2004

Agradecimentos

A primeira palavra de agradecimento vai para o meu orientador, Professor Sérgio Grácio, pelo interesse e incentivo que sempre conseguiu transmitir para poder ser desenvolvido um trabalho numa área tão nobre como é a Sociologia da Educação. A confiança que sempre depositou no meu trabalho foi fundamental para que ele ganhasse forma.

Pela possibilidade que me deu de começar a trabalhar na e com a Sociologia, pela formação prática que permitiu obter a todos os níveis – construção de problemáticas, adopção de modelos de análise, escolha e construção de instrumentos de recolha, e, acima de tudo, tratamento e análise de dados –, o segundo agradecimento tem, obrigatoriamente, que ir para o director do CEOS – Investigações Sociológicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Professor Casimiro Balsa. O meu muito obrigado pela formação científica e humana que recebi ao longo destes anos e, mais especificamente, por me ter convidado a participar nas suas equipas de trabalho, me ter incentivado a frequentar o mestrado em Sociologia e ter permitido desenvolver, em concreto, este trabalho, no âmbito da linha de investigação "Avaliação e Análise de Comunidades Educativas no Ensino Superior". Seguindo a linha de agradecimentos a pessoas com quem trabalho, no CEOS, uma palavra amiga para aquela que viveu de perto as minhas angústias, os meus medos, as minhas ansiedades – Paula Bouça.

Agradeço também ao Presidente do Instituto Politécnico de Santarém, Professor Jorge Justino, e aos docentes Ana Costa (Escola Superior de Gestão de Santarém), José Amendoeira e Isabel Barroso (Escola Superior de Enfermagem de Santarém), Susana Martins da Cruz (Escola Superior de Educação de Santarém), Maria José Diogo (Escola Superior Agrária de Santarém) e José Alves (Escola Superior de Desporto de Rio Maior), que, nas diferentes Escolas, permitiram a viabilidade deste trabalho através da aplicação dos questionários. E aos Serviços Administrativos das Escolas, pelas estatísticas fornecidas.

E porque os últimos são os primeiros, uma palavra muito especial para o companheiro de sempre, Nuno, nesta e noutras 'guerras'. Pela forma incansável como sempre te disponibilizaste para ir ao terreno, ler, criticar o trabalho, sugerir, e, acima de tudo, pressionar para que ele tivesse um final. Agradeço também aos meus pais, filhos, amigos e familiares, pela compreensão pela minha ausência em momentos-chave, e pelo incentivo sempre mostrado.

Nuno, Rodrigo, Henrique,
Este trabalho é para vós.

Índice

Introdução.....	4
I. A Sociologia do Ensino Superior em Portugal – o Estado da Arte	6
II. O ensino politécnico em Portugal	10
1. O Ensino Superior: sistema unitário ou dual?.....	10
2. Evolução e objectivos do Ensino Superior Politécnico.....	13
III. O binómio oferta-procura no desenvolvimento do ensino superior politécnico .	19
1. O enquadramento socio-político e económico do crescimento do ensino superior politécnico	19
2. O ensino superior português em números.....	23
3. A análise da procura e da oferta de ensino – o modelo utilizado	28
4. A evolução da oferta, da procura e do ingresso no Ensino Superior Politécnico.....	29
4.1. <i>A evolução da oferta</i>	31
4.2. <i>A evolução da procura</i>	34
4.3. <i>A evolução do ingresso</i>	42
5. A evolução da oferta, da procura e do ingresso em função do grau de ensino.....	48
IV. A escolha: estratégia, recurso ou opção.....	53
1. Sobre as escolhas dos actores	53
1.1. <i>A estrutura das preferências dos candidatos em função do subsistema de ensino</i>	58
1.2. <i>Das razões objectivas de candidatura ao ensino superior</i>	61
1.3. <i>Das razões subjectivas: motivações e representações de candidatura ao ensino superior</i>	66
2. O modelo de análise.....	71
V. Orientações metodológicas.....	76
1. A selecção da técnica de observação.....	76
2. Orientação dos conteúdos do questionário	77
3. População observada.....	78
4. Proposta de análise dos resultados.....	81
VI. O Instituto Politécnico de Santarém: um estudo de caso	82
1. A procura do Instituto Politécnico de Santarém no contexto nacional	82
2. O perfil do estudante do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém	89
2.1. <i>Características sociais</i>	89
2.2. <i>Trajectórias escolares</i>	104
3. Motivações de escolha de cursos do Instituto Superior Politécnico	115
3.1. <i>Decisões de candidatura ao ensino superior</i>	115
3.2. <i>Factores de escolha</i>	120
3.3. <i>Motivações futuras: expectativas escolares e sociais</i>	138
VII. Perfis de procura de ensino superior politécnico.....	147
1. Sentidos da procura de formação.....	147
2. Grupos de perfil de frequência do ensino politécnico	151
VIII. Linhas finais.....	156
Bibliografia.....	162
Anexo – Modelo do inquérito por questionário aplicado	167

Introdução

A crescente experiência pessoal de investigação, análise e questionamento sobre a temática do ensino superior levou a que, desde o momento de iniciar o trabalho que agora concluo, imediatamente começasse a pensar quais os aspectos específicos sobre este nível de ensino que iriam constituir-se como o objecto de estudo a desenvolver.

De entre todos os níveis de ensino em Portugal, o ensino superior é talvez aquele que, nas últimas décadas, mais alterações sofreu. Alterações a nível estrutural, institucional, económico, demográfico, e social.

Depois de uma massificação deste nível de ensino, de uma feminização na composição do corpo estudantil, e de uma privatização em alguns sectores, nos anos 90 surgiram modificações estruturais num dos subsistemas de ensino – o subsistema de ensino politécnico. Se a duração e o estatuto dos cursos oferecidos se constituía, desde logo, como a primeira grande diferença face ao subsistema de ensino universitário, em meados da década de 90 esse argumento deixa de fazer sentido, uma vez que, nos estabelecimentos de ensino politécnico, muitos dos cursos de bacharelato de 3 anos dão lugar às licenciaturas bietápicas de 4 anos. Desta forma, a alteração do estatuto e do grau académico que, com a transição de “bacharelatos” a “licenciaturas bietápicas”, a maioria dos institutos politécnicos passa a oferecer na segunda metade da década de 90 leva a interessarmo-nos sobre a forma como o movimento de procura deste tipo de formação superior poderá também ter sofrido alterações, induzidas por essa mudança ao nível da oferta.

É a partir daqui que surge a vontade de desenvolver um trabalho em torno do ensino politécnico, muitas vezes tratado como o “parente pobre” do ensino superior e esquecido nas abordagens feitas em torno deste nível de ensino.

Com a problemática da relação oferta/procura e da sua própria evolução como pano de fundo, uma das preocupações deste trabalho seria, então, procurar (dar a) conhecer em detalhe o mercado da formação superior em Portugal na década de 90, mais especificamente ao nível do subsistema de ensino politécnico. Nesse sentido, procurou-se observar o comportamento da oferta e da procura de ensino superior em Portugal, comparando as alterações observadas no ensino universitário com aquilo que sucedeu no ensino não-universitário (politécnico, neste caso) no sentido de identificar as principais tendências de evolução.

Outro eixo central de análise prende-se com aquilo que poderemos designar como as razões individuais (subjectivas) que estarão na base da candidatura e frequência das (novas) licenciaturas bietápicas e a forma como a alteração de estatuto dos cursos do ensino superior politécnico poderá ter provocado modificações na estrutura da procura e nas motivações individuais dos candidatos. Como em qualquer trabalho sociológico, há que procurar perceber essas razões à luz de condicionantes sociais, escolares, espaciais, entre outras, que se poderão constituir como as razões objectivas da escolha dos indivíduos.

Um terceiro tipo de análise que se procurará efectuar parte da hipótese de uma crescente heterogeneidade nas motivações de frequência do ensino superior politécnico, resultante quer de uma mescla de origens sociais, quer de interesses e estratégias escolares distintos, e que variarão em função das diferentes áreas científicas que compõem o ensino superior politécnico.

O interesse em analisar agora o ensino politécnico poderá ainda ser acrescido pelo facto de, dentro em breve, surgirem alterações significativas no seguimento da implementação da Declaração de Bolonha.

Este trabalho encontra-se organizado em sete partes: numa primeira parte tentaremos sucintamente apresentar o estado da arte na Sociologia do Ensino Superior em Portugal, em termos dos estudos desenvolvidos em torno desta temática.

A descrição histórica do surgimento do ensino politécnico merecerá a nossa atenção na segunda parte, onde, mais do que confrontar os dois tipos de ensino superior existentes – ensino universitário e ensino politécnico – se procurará apresentar o ensino politécnico como detendo uma entidade própria.

Na terceira parte, e na sequência da institucionalização e evolução histórica do ensino politécnico, atenderemos aos números e à forma como este tipo de ensino tem sido procurado pelo público.

De acordo com estudos existentes, tentaremos, na quarta parte, avançar com hipóteses de interpretação e justificação dessa procura específica – razões objectivas e razões subjectivas que surjam no discurso de frequentadores dessa formação.

Na quinta parte procuraremos descrever os passos seguidos no trabalho de campo, desde a elaboração do instrumento de inquirição escolhido, à designação das análises feitas, passando pela definição da população inquirida e pelo momento e modo de inquirição.

A leitura e a análise dos resultados obtidos constituirão a sexta parte deste documento, onde, ainda na sequência das observações feitas, serão traçados perfis de motivações de candidatura ao ensino politécnico, que serão desenvolvidos na sétima parte.

I. A Sociologia do Ensino Superior em Portugal – o Estado da Arte

A abordagem sociológica em torno da temática do ensino superior tem sido cada vez mais desenvolvida entre nós, dada a importância que tem assumido este nível de ensino, em termos sociais, económicos e políticos, nas últimas décadas.

Desde a década de 60, com um período de maior incidência nas décadas de 80 e 90, assiste-se a um aumento progressivo e substancial dos estudos sociográficos e sociológicos a nível local, regional e, sobretudo, nacional, consubstanciado em inúmeras publicações sobre os modos de ser, estar e frequentar o ensino superior em Portugal.

A sociologia da educação e, em particular, a sociologia do ensino superior em Portugal devem muito do seu despontar àquele que é, ainda hoje, um dos maiores nomes da nossa sociologia – Adérito Sedas Nunes. As interrogações constantes acerca das origens sociais de um segmento específico da sociedade portuguesa – os estudantes do ensino universitário –, segmento esse que era (nos anos 60) bastante particular, dado o carácter elitista que o envolvia, muito pela escassez de democratização no ingresso, ou inacessibilidade de determinados sectores sociais, se antes assim lhe quisermos chamar.

Desde os finais da década de 80 que a equipa de João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado, no âmbito de diferentes programas de investigação, decorrentes no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), sobre os jovens em geral e os estudantes universitários em particular, como é o caso do *Programa de Investigação dos Estudantes Universitários*. Nesse sentido, têm sido desenvolvidos estudos e pesquisas sobre os estudantes do ensino superior universitário, cruzando a problemática das origens sociais com outros aspectos igualmente interessantes e importantes, como é a questão do sistema de valores que os envolve e a relação que se estabelece com essas mesmas origens sociais.

Mais recentemente, ainda no âmbito desta problemática, desenvolveram, juntamente com outros investigadores, o estudo *Os Estudantes Universitários e a Sociedade Portuguesa: Cursos e Trajectos Estudantis*, do qual resultou a publicação «Diversidade na Universidade», baseado nos resultados de um inquérito aplicado a nível nacional, a uma amostra representativa dos estudantes do ensino superior – tendo em conta o tipo de ensino superior, a região e a área científica ou de conhecimento do curso frequentado.

Outras instituições de ensino superior, de entre as diversas linhas de investigação que contemplam, trataram ou ainda têm a temática em torno dos actores sociais do sistema de ensino superior como uma das suas principais problemáticas. O trabalho realizado pelo CEOS – Investigações Sociológicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de

Lisboa (FCSH-UNL), sob a coordenação de Casimiro Balsa, sobre o perfil sócio-económico do estudante do ensino superior, aliando a análise das características sociais e escolares dos estudantes ao subsistema de ensino frequentado, com vista a fundamentar a acção social escolar, é disso exemplo. De referir que esse trabalho está a ter, neste momento, seguimento no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, pela coordenação de Rosário Mauritti e Susana da Cruz Martins.

Também a Universidade de Lisboa, com a análise das trajectórias escolares dos seus diplomados e a sua inserção no meio profissional, de Natália Alves, e a Universidade de Coimbra, sobre as políticas educativas em torno do ensino superior, pela mão de Ana Maria Seixas, têm criado campos próprios de investigação, abordando de forma abrangente e muito completa o sistema de ensino superior. A Universidade de Aveiro, de onde destacamos o trabalho de Jorge Arroiteia, também tomou o ensino superior como objecto de análise, reflectindo sobre a sua evolução e, mais recentemente, sobre o processo de avaliação da qualidade deste sistema de ensino.

Outros trabalhos, sob a coordenação de José Machado Pais, ainda que mais centrados na juventude, e não tanto em particular na população estudantil do ensino superior, têm sido desenvolvidos, permitindo consolidar cada vez mais a análise feita acerca desta facção particular da sociedade.

De igual forma, o conjunto de pesquisas em torno das práticas culturais dos jovens desenvolvidas pela equipa de João Teixeira Lopes da Universidade do Porto confere uma dimensão extra à investigação sobre o ensino superior e os jovens, adicionando às problemáticas das origens sociais, das trajectórias escolares, dos modos de vida e do seu acesso ao ensino superior uma leitura sobre a acção desta população-alvo tão específica.

Para além das cerca de 30 teses de doutoramento que actualmente decorrem em Portugal e que têm o ensino superior como um dos pontos centrais de pesquisa e análise – nove no domínio da psicologia, treze no domínio das ciências da educação e apenas uma no domínio da sociologia (de José Luís Casanova, sobre as orientações sociais em Portugal) –, muitos outros trabalhos foram realizados ou decorrem, ajudando a completar cada vez mais o quadro referencial de conceptualização, pesquisa e análise sobre o ensino superior.

Numa abordagem macro-social, tendo em conta as estruturas e não os actores sociais, e constituindo-se como uma linha de investigação própria, ainda que até ao momento apenas tenha produzido documentos internos, *O Mercado de Formação Superior em Portugal: análise longitudinal da diversidade e diferenciação* integra uma base de dados sobre a oferta e procura de ensino superior, cuja fonte é o Ministério da Educação, e que foi construída e é sistematicamente actualizada pelo CEOS – Investigações Sociológicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). A proposta deste projecto, segundo o próprio instituto, vai no sentido da análise da diversificação da oferta, quer ao nível de cursos, quer ao nível das características específicas das instituições que os leccionam, a fim de permitir uma

compreensão mais aprofundada da relação que se estabelece entre os públicos educativos e as respectivas instituições de ensino ao longo dos últimos anos. Essa análise permitirá aferir a valorização de determinadas áreas científicas em comparação com outras e a construção de uma escala-síntese das tendências actuais, em termos de valorização e desvalorização de cada área de formação, indo ao encontro daquilo que Veiga Simão definia como uma prioridade, possibilitando uma visão estratégica global, baseada em estudos socio-económicos, através dos quais se possam identificar eventuais carências e permitam construir análises prospectivas de evolução da sociedade.

Ainda sobre a investigação sociológica realizada a nível nacional, através de trabalhos extensivos em torno dos estudantes do ensino superior, de referir os realizados pelo Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira, designadamente sobre a evolução do ensino superior e a realização de uma análise prospectiva do mesmo.

As abordagens do ensino superior anteriormente referidas, no entanto, parecem fundamentar as necessidades manifestadas por Roberto Carneiro, desde que abordadas na perspectiva da comparação dos subsistemas de ensino superior existentes: «afigura-se imperioso fomentar o surgimento de gabinetes de estudo que se debrucem sistematicamente sobre o ensino superior politécnico, assim como propiciar a constituição de uma base de dados credível para o efeito. Sem isso, dificilmente se ultrapassará a fase das intuições inteligentes e será sempre deficiente o conhecimento científico de uma realidade que, a muitos títulos, se apresenta como notável» (Carneiro, 1998).

Por último, ao que pensamos, no seguimento dessa necessidade de abordar um *ecossistema*, como o entende Mourin, tão específico como é o que se refere ao ensino superior politécnico, e já em fase terminal do nosso trabalho, tivemos conhecimento da realização de um trabalho semelhante, feito pelas colegas Joana Campos e Susana da Cruz Martins (do CIES/ISCTE e ESES) que, de certa forma, poderá validar o trabalho aqui desenvolvido. Intitulado *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: os Alunos do Instituto Politécnico de Santarém*, este trabalho, referido pelas autoras, «tem como objectivos a caracterização do 1º ano do IPS, a identificação dos principais tipos de processos de transição do ensino secundário para o superior e a reflexão sobre os cursos do instituto Superior Politécnico enquanto resposta às aspirações e orientações dos jovens que os procuram e frequentam». Ainda sem acesso aos resultados obtidos pelas colegas, realçamos o desconhecimento que tínhamos quer das problemáticas abordadas, quer mesmo da instituição de ensino escolhida como objecto de análise. A descoincidência do ano-objecto poderá incrementar o interesse comparativo entre estes dois estudos, facto que procuraremos fazer futuramente.

Da enumeração dos estudos e problemáticas desenvolvidas em torno desta questão, sobressai, no entanto, a escassez ou precariedade com que a questão do “parente pobre” do ensino superior é

tratada. Para além de intervenções de âmbito mais político ou de carácter histórico, pouco se conhece acerca da realidade do ensino superior politécnico ou, mais propriamente, da sua população, das motivações e escolhas de acesso a este subsistema de ensino. É nesse sentido que pensamos que este trabalho poderá trazer algo de novo ao que designámos como Sociologia do Ensino Superior, articulando duas vertentes distintas como são a que se refere à análise do mercado de formação politécnico nos últimos anos em termos do crescimento da oferta e do volume de candidaturas, e a que remete para a análise das razões ou fundamentos dos candidatos, atendendo às suas características sociais e escolares e aos modelos culturais por si interiorizados.

A vontade de perceber este público específico, de um subsistema de ensino também ele específico como é o politécnico, permitirá colocar, quanto a nós, questões, hipóteses e, quiçá, conclusões de certa forma originais, atendendo às correntes e problemáticas sociológicas desenvolvidas até ao presente sobre o ensino superior (e o politécnico em particular) em Portugal.

II. O ensino politécnico em Portugal

Falar sobre o ensino superior politécnico em Portugal implica, antes de mais, descrever um pouco o seu processo de institucionalização, de crescimento e de afirmação como uma vertente específica de formação superior. Importará, igualmente, confrontar o processo português com outros que ocorrem ou ocorreram em países europeus, vincando tanto a sua singularidade como o processo de globalização em que se encontra, antes mesmo da institucionalização da Declaração de Bolonha, que irá permitir que haja uma certa uniformização da formação superior europeia. Falamos em singularidade pela evolução própria que teve, e por todo o contexto social, económico e político em que se inseriu. A semelhança entre a estrutura que encontramos ao nível do ensino superior em Portugal e aquela que surge patente noutros países europeus leva a pensar num fenómeno de globalização da institucionalização de um sistema binário ou dual no ensino superior.

1. O Ensino Superior: sistema unitário ou dual?

«A criação do ensino politécnico decorreu da intensificação, do debate que, nos anos 70, se realizou, a nível internacional, sobre o ensino superior. Em resultado desse debate, as soluções organizativas do ensino superior oscilaram entre a consolidação do modelo unificado, em alguns países, e a adopção de um modelo dual, em outros, que integrava o ensino universitário e o ensino politécnico como modalidades alternativas a serem ministradas em instituições de vocação diferenciada. No caso português, as linhas gerais da Reforma do Ensino Superior, sujeitas a debate em 1971, apontavam para o modelo dual» (Simão, 2000: 3).

A estrutura de ensino superior em Portugal não é muito diferente da que existe na maioria dos países pertencentes à Comunidade Europeia, em que sistemas de ensino universitário e não-universitário constituem as alternativas para quem se quer formar a nível superior.

Quadro 1. Sistema de ensino superior na Comunidade Europeia

País	Sistema de ensino superior	Descrição
Alemanha	Binário	as instituições de ensino superior incluem universidades (<i>universitäten</i>) e instituições equivalentes mas destinadas a matérias específicas como Colégios de Arte, Colégios de Música e Universidades de Ciências Aplicadas. Existem universidades, universidades técnicas e instituições de igual estatuto como as <i>comprehensive universities (gesamthochschulen)</i>
Áustria	Binário	o ensino superior é oferecido em vários tipos de instituições, como: universidades, institutos de ensino superior técnicos/profissionais (<i>fachhochschulen</i>), centros universitários de educação contínua, entre outros
Bélgica	Binário	na comunidade francesa pode ser estabelecida uma distinção entre ensino superior universitário e não universitário. (...) A comunidade flamenga distingue entre ensino superior universitário e não universitário. (...) Na comunidade alemã só existem cursos de curta duração não universitários. A forma como funcionam é semelhante à da comunidade de língua francesa
Dinamarca	Binário	o ensino superior funciona em universidades, que oferecem cursos em áreas académicas de carácter mais geral (...). Outras instituições de ensino superior, especializadas, não universitárias, fornecem formação conducente a profissões específicas

Espanha	Binário	a educação de nível universitário é oferecida em <i>faculdades universitarias, escuelas técnicas superiores e escuelas universitarias</i> . Este último tipo de escolas só forma para o 1º nível de formação profissional em várias especializações
Finlândia	Binário	o ensino superior é oferecido em universidades ou politécnicos (<i>ammattikorkeakoulu</i>). Ambos os sectores têm os seus próprios perfis: as universidades enfatizam a investigação científica, enquanto que os politécnicos têm uma perspectiva mais prática
França	Binário	no ensino superior existem dois sectores: universitário e não universitário. Existem vários institutos como, por exemplo, institutos universitários tecnológicos (<i>IUT</i>), institutos universitários profissionalizados (<i>IUP</i>), institutos universitários de formação de professores (<i>IUFM</i>), etc., que podem estar ligados a universidades. Os <i>instituts nationaux polytechniques (INP)</i> são instituições de nível idêntico às universidades
Grécia	Binário	o ensino superior é facultado por universidades e instituições de nível universitário (<i>AEI</i>), as quais oferecem uma formação geral académica e por institutos de educação tecnológica (<i>TEI</i>)
Holanda	Binário	tem um sistema binário de ensino superior, que inclui o <i>WO (wetenschappelijk onderwijs)</i> , oferecido pelas universidades, em que a formação é mais orientada para aspectos mais académicos; e o <i>HBO (hoger beroepsonderwijs)</i> , oferecido pelas <i>hogescholen</i> ou universidades de educação profissional, em que a formação adquire uma ênfase mais prática
Irlanda	Binário	o ensino superior funciona a nível de universidades, institutos de tecnologia, <i>colleges</i> de educação ou instituições privadas. Existem também <i>technical colleges</i> , de carácter regional, que fornecem cursos de ensino pós-secundário em assuntos científicos, técnicos e comerciais
Itália	Binário	existem dois tipos principais de ensino superior. A educação universitária oferece um leque de cursos e diplomas. A educação não-universitária é oferecida por vários tipos de instituições de ensino superior. O ensino superior compreende universidades, universidades técnicas e institutos universitários
Luxemburgo	Binário	o ensino superior existe num número restrito de cursos e instituições, sendo o subsistema universitário oferecido no Centro Universitário do Luxemburgo (<i>Centre Universitaire de Luxembourg</i>). Outras instituições, não universitárias, como sejam o <i>Institut Supérieur de Technologie (IST)</i> , o <i>Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques (ISERP)</i> e o <i>Institut d'Études Éducatives et Sociales (IEES)</i> oferecem igualmente formação de nível superior
Portugal	Binário	o ensino superior inclui a educação universitária e politécnica e tem lugar em instituições de um e outro tipo, bem como em institutos e escolas não integradas. A rede de <i>ensino superior politécnico</i> foi estabelecida em 1979, tendo a maior parte dos seus estabelecimentos de ensino iniciado as suas actividades em 1985/86. Estabelecimentos mais antigos, pertencentes a este sector, foram sendo integrados, em diferentes momentos, nesta rede
Reino Unido	Unitário	a divisão histórica entre universidades e politécnicos acabou em 1992, quando foi introduzida uma estrutura única de ensino superior. Continuam, no entanto, a existir algumas diferenças, de entre as quais se pode salientar a ênfase colocada na educação profissional pelas “novas” universidades, os anteriores politécnicos
Suécia	Binário	o ensino superior é providenciado em universidades (<i>universitet</i>) e em <i>colleges</i> universitários (<i>högskola</i>). Esta designação aplica-se não só a estudos universitários tradicionais, mas também a estudos que nem sempre foram considerados como fazendo parte do ensino superior, como, por exemplo, jornalismo, educação de infância, enfermagem, etc. A educação pós-secundária, de nível não universitário, é oferecida pelos diferentes tipos de instituições, na forma de cursos técnicos/profissionais

Fonte: «Da organização dos sistemas educativos na União Europeia», Olga Terça, Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Cadernos do Ensino Superior, 2002.

De acordo com a sistematização acima exposta, a Grã-Bretanha é o único país que apresenta formalmente um sistema unitário. No entanto, em termos concretos, o sistema de ensino superior apresenta-se como binário, com a existência do ensino politécnico, na medida em que, segundo Giddens (2000), está mais centrado em cursos profissionais do que as universidades. Sobre o sistema de ensino superior britânico, Marçal Grilo é de opinião que a existência de um sistema unitário não invalida a existência de universidade com capacidade para se dedicarem à investigação e de outras que não têm essa mesma capacidade.

O movimento contrário surge, assim, pela Europa fora, ou seja, a existência de um sistema dual que, ainda assim, permite a co-existência e um relacionamento mais próximo entre dois subsistemas de ensino superior. Espelhando esta tendência, na França surgem os IUTs (*Instituts*

Universitaires de Technologie) que, oferecendo uma formação tecnológica superior de duração inferior, permitem formar técnicos que, com a detenção crescente de responsabilidades e a profissionalização, podem, a seu tempo, obter a qualificação de 'quadro superior' ou de engenheiro, equiparando-se, desta forma, à qualificação recebida nas universidades. Estes IUTs têm ainda a particularidade de fazerem, eles mesmos, parte de universidades, associando, desta forma, aquilo que em Portugal equivale ao ensino politécnico e ao ensino universitário.

Carneiro distingue os modelos de sistema de ensino europeus da seguinte forma: «desde os IUTs franceses que estão nominalmente inseridos em Universidades mas mantêm uma relação tutelar directa exercida pelo Ministério da Educação, aos Politécnicos ingleses que adquiriram o estatuto universitário pleno – inclusivamente na designação e na fruição de uma vasta autonomia – mas que se diferenciam pela natureza tendencialmente aplicada dos cursos ministrados, passando pelos Fachhochschule alemães que gozam de uma relação de grande proximidade ao tecido produtivo e às empresas (...) Estes perfis institucionais mais não são do que subprodutos de longas décadas, senão séculos, de tradição diferenciada. Assim, se, por um lado, o modelo anglo-saxónico sempre preferiu priorizar a educação geral e as competências de espectro largo, o sistema francês optou pela busca de uma acentuada profissionalização do ensino, incluindo os vários patamares de ensino superior. Já a tradição do Norte da Europa contempla uma longa experiência de ensino vocacional envolvendo a colaboração de sindicatos e empresas, num conceito inspirado pela necessidade de pontes entre os diversos subsistemas» (Carneiro, 1998).

Noutros países europeus, nomeadamente na Finlândia, Áustria, Itália e Espanha, a necessidade de reformular o sistema de ensino superior passou pela implementação de diplomas curtos ou graus intermédios.

Já a realidade norte-americana comporta um enorme número de instituições de ensino superior, desde as desenvolvidas universidades de renome, mundialmente famosas pelo seu potencial científico, tecnológico e humano em termos de investigação, até aos singelos *community colleges*.

Alberto Amaral (in Almeida, 2000: 15) reforça a importância da diversidade de opções no ensino superior, através da institucionalização de um sistema binário sólido. Através do sistema binário parece ser possível captar de forma mais eficiente as diversidades de perfis sociais, trajectórias, investimentos e expectativas escolares, uma vez que referindo-se à teoria de Clark (citado por Amaral, in Almeida, 2000: 18), «o crescente aumento da complexidade do conhecimento é a causa de uma fragmentação cada vez maior entre e dentro das instituições de ensino superior (...) o aumento da complexidade dos sistemas de ensino superior [deve-se] a três forças interligadas: o aumento da variedade da população estudantil (num ensino de massas), o crescimento do mercado de trabalho para os detentores de um diploma de ensino superior e a emergência e o crescimento de novas áreas científicas».

Estas três forças, aliadas a uma transformação social, política, económica e demográfica singular no último quartel do séc. XX em Portugal, permitiram o despoletar e consolidar do subsistema de ensino superior aqui preferencialmente analisado.

2. Evolução e objectivos do Ensino Superior Politécnico

Como referimos anteriormente, é no início da década de 70 que surge, na Europa, um conjunto de debates sobre o sistema de ensino superior. Tentando fazer um breve historial da reviravolta ocorrida ao nível do ensino superior em Portugal, e baseando-nos nos dados histórico-políticos disponíveis na obra de Sérgio Grácio (1998), podemos começar por referir o projecto político assente na expansão e diversificação do ensino, apresentado por Veiga Simão em meados da década de 70, no qual os institutos politécnicos integrariam o ensino superior juntamente com as universidades e outros estabelecimentos de ensino similar. O ensino superior politécnico, sucedâneo do ensino superior de curta duração, foi criado pela reforma Veiga Simão (com a Lei nº5/73 e o Decreto-Lei nº402/73), tendo sido consagrado em definitivo com a designação do “ensino superior de curta duração” para “ensino superior politécnico” a partir do Decreto-Lei nº 513-T/79, com «dignidade idêntica ao universitário» (Simão, 2000: 22).

Em que assentam o ensino politécnico e o ensino universitário?

Pela dificuldade que temos em traduzir todo o complexo subsistema de ensino superior politécnico, tal como acontece com o universitário, ressalvamos o facto de a distinção aqui estabelecida se cingir ou basear na vertente jurídico-formal. Esta dificuldade é tanto maior se atendermos ao sistema de ensino superior como um campo onde se desenvolvem ‘lutas’ entre ambos os subsistemas, na tentativa de exercer pressões de e sobre os mais diversos actores sociais, no intuito de manter ou incrementar o valor ou prestígio de estabelecimentos de ensino e cursos e de determinados recursos sociais (por exemplo, uma questão que está sempre presente como é a do financiamento dos estabelecimentos de ensino), e de, por outro lado, negar a aproximação entre os subsistemas e afirmar a identidade própria de cada um.

No Decreto-Lei nº402/73 (ver Simão, 2002: 188) especifica o «ensino superior de curta duração [tendo como princípio] dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática e promover o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional».

Diz o Decreto-Lei nº427-B/77 que o objectivo do ensino superior de curta duração (politécnico a partir de 1979) prende-se com a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, que possa permitir não só uma diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários sectores económicos.

Com a reforma do sistema – de institucionalização do ensino de curta duração, actualmente ensino superior politécnico –, é feita uma tentativa de reformulação da estrutura do sistema educativo português. A ligação entre ensino politécnico e ensino universitário seria feita a partir de um reconhecimento do bacharelato como formação que, através da frequência de ciclos especiais, permitiria a continuação dos estudos nas universidades para obter o grau de licenciatura. Ao bacharelato corresponderiam estudos fundamentais, baseados essencialmente na experimentação e na aplicação. E pelo seu carácter e inserção regional, competiria assegurar um ensino de curta duração, de índole prática e em articulação com as actividades produtivas.

Com a Lei nº29/80 constitui-se a rede de ensino superior politécnico em Portugal, que integra 27 escolas em 15 distritos nacionais. Esta será, assim, uma rede fortemente regionalizada, importante para o desenvolvimento local destas regiões, através da formação de técnicos com uma preparação prática, e em áreas científicas e económicas específicas de cada região.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 vem consagrar a existência do ensino politécnico no ensino superior português, sendo este o marco legislativo da dualidade do ensino superior. O ensino superior politécnico surgia, então, com o objectivo de, passamos a citar, «proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais». Em contrapartida «o ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica».

Os institutos politécnicos são definidos como instituições que «ministram "ensino superior de curta duração", de carácter "técnicoprofissional", predominantemente orientado para a resolução de "problemas concretos e de aplicação prática"», conforme podemos ver no seguinte excerto da Lei nº54/90 sobre o estatuto e a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico:

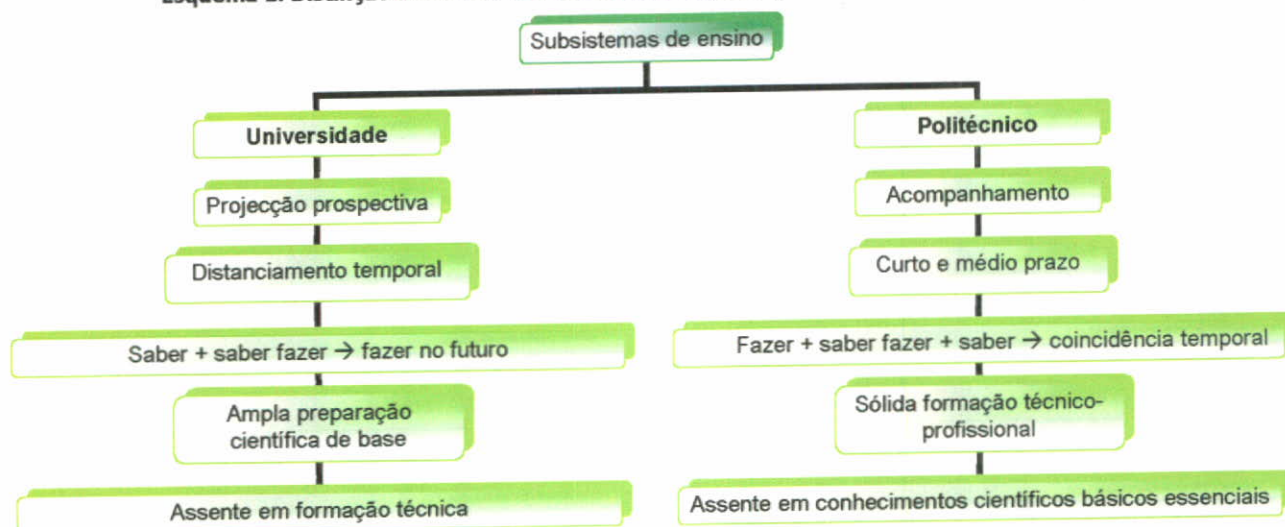
Artigo 2º –

São atribuições das escolas superiores, nomeadamente:

- a) A realização de cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel e do diploma de estudos superiores especializados;
- b) A realização de cursos de pequena duração, creditáveis com certificados ou diplomas adequados;
- c) A organização ou cooperação em actividades de extensão educativa, cultural e técnica;
- d) A realização de trabalhos de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental.

De acordo com o quadro legislativo vigente, estes são os esquemas estruturais que permitem visualizar as diferenças estabelecidas entre os dois subsistemas de ensino superior:

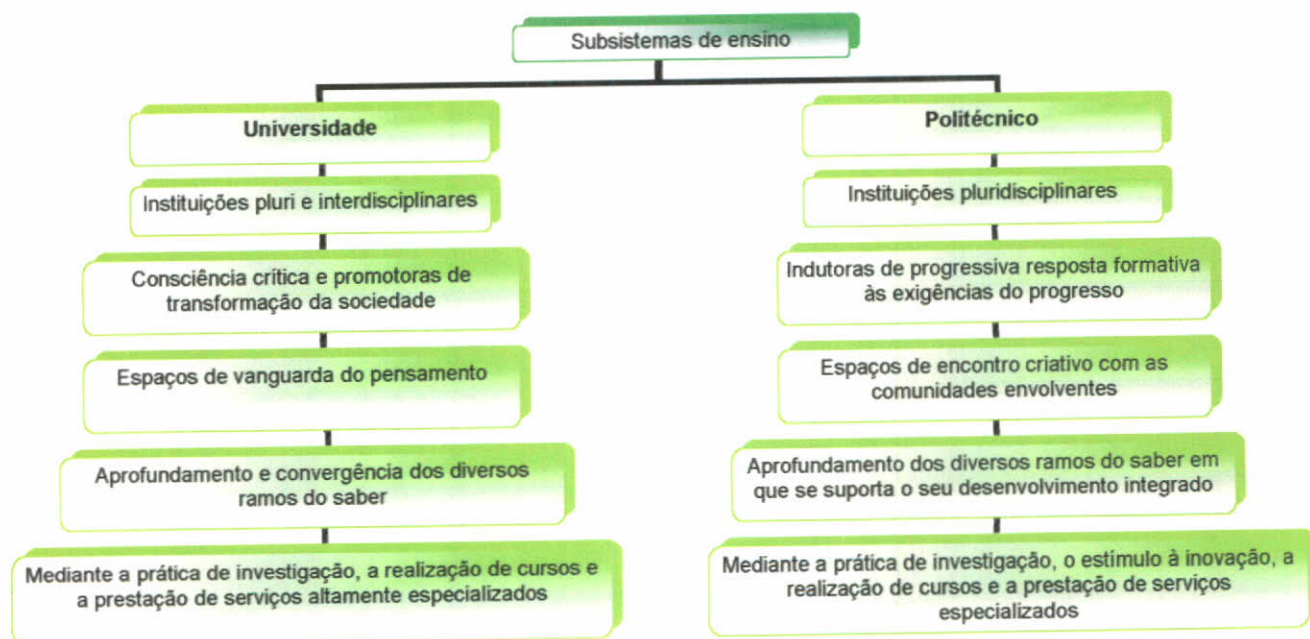
Esquema 1. Distinção dos subsistemas de ensino superior, de acordo com os textos legislativos



António de Almeida Costa (in Almeida, 2000: 44), num artigo sobre os cursos tecnológicos e o acesso ao ensino superior, refere a curiosidade da dificuldade do próprio legislador em matéria de distinção da designação dos dois sistemas de ensino superior que então configuravam na Lei de Bases do Sistema Educativo, «manifesta[ndo] grande embaraço na diferença que pretendia estabelecer, "quase se limitando a um exercício de semântica, exprimindo ideias semelhantes em tempos e modos coincidentes", para cada uma das modalidades de ensino».

Sobre a natureza dos estabelecimentos de ensino implicados em cada um dos subsistemas de ensino, deixamos igualmente o exercício estrutural que permite visualizar as diferenças entre eles:

Esquema 2. Distinção dos estabelecimentos de ensino superior, de acordo com os textos legislativos



Várias dimensões surgem, desta forma, a delinear a fronteira entre os dois subsistemas de ensino superior: os objectivos, a profundidade científica, as componentes teórica e prática, os domínios envolventes. A dicotomia concepção/exercício estaria na base da distinção mais nítida entre ambos os subsistemas de ensino superior, em que ao universitário estaria reservado a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática.

Jorge Arroteia (1996: 38) fala também numa distinção com base na dimensão temporal, na estrutura dos programas curriculares e na afectação à comunidade envolvente: «a distinção entre os objectivos fundamentais destes dois tipos de ensino, o universitário e o politécnico, traduz-se na duração dos cursos, na sua própria organização curricular e na sua ligação à comunidade. Daí a permanência de uma *lógica de organização regional* dos cursos do politécnico, através de uma intenção marcadamente profissionalizante dos seus diplomas, que os deverá distinguir dos seus congéneres do ensino universitário».

Veiga Simão (2002: 191) refere a existência de «duas categorias de vocação institucional uma vez que uns se preocupam em antever e constituir a projecção desse tempo no futuro (objectivos educacionais no domínio da prospectiva da vida e da sociedade) e outros se preocupam em acompanhar o percurso e ritmo dessa evolução (objectivos se situam no propósito de acompanhar, dia-a-dia, o fluir constante dessa vida social)», em que a noção de tempo deixa de estar aliada à ideia de duração, abordando-se antes a dimensão temporal no sentido de aplicação imediata ou futura dos conhecimentos. Até porque a dimensão temporal que estabelecia a diferença entre as formações oferecidas por um e outro subsistema de ensino deixa de fazer sentido, com a introdução da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, decretada pela Lei nº115/97, onde se estipula que o ensino superior politécnico passa a conferir os graus de bacharel e licenciado. Sobre a importância, ou não, desta dimensão temporal falaremos um pouco mais adiante.

Se, através da integração do ensino politécnico, a par do ensino universitário, no ensino superior, se reduzia as distâncias entre estes dois tipos de ensino, por outro lado, segundo Grácio (1998), aumentava a ambiguidade de determinação de ambos, sobretudo do ensino politécnico, que era definido a partir da utilização do binário “é/não é”, ou seja, o politécnico “não era” aquilo que o universitário “era”. Valter Lemos (2003) vai mais longe quando, sobre a oferta de formação e a designação dos cursos, fala em “deriva académica dos politécnicos”, uma vez que criam cursos existentes nas universidades (por exemplo, Gestão, Engenharia Civil, entre outros), e em “deriva politécnica das universidades”, com a criação de cursos de cariz mais técnico (por exemplo, Engenharia do Vestuário, Conservação e Restauro, Prótese Dentária), que estariam mais no âmbito do não-universitário.

Daí a constante necessidade de especificar, clarificar, definir cada um dos subsistemas de ensino. Tomemos um exemplo recente: à Proposta de Lei da Organização e Ordenamento do Ensino

Superior (2000) surge um conjunto de reacções que reproduzem algumas ideias expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo, relativas às definições dos objectivos do ensino universitário e do ensino politécnico. Aí referem-se ao facto de serem dados como adquiridos em absoluto alguns conceitos nominativos, perpetuando-os no tempo e de se ignorar que a prática oferece um sentido evolutivo a esses objectivos, conferindo consistência substantiva que poderia permitir outra formulação. Desta forma, sugerem, para a reelaboração da Lei, a clara distinção entre ensino politécnico e ensino universitário, não só nos objectivos que prosseguem, mas fundamentalmente nos paradigmas formativos que assumem.

Do parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação sobre esse texto legislativo podem ser retiradas as seguintes reacções: «não se pode deixar de anotar, com agrado, que algumas das alterações propostas configuram uma linha de concretização de algumas recomendações, designadamente, as recomendações no sentido da "flexibilização da separação, hoje quase estanque, entre politécnicos e universidades", da "progressiva substituição da fronteira de mútua exclusão entre universidades e politécnicos" e de avanços no sentido da equivalência dos graus académicos (que a proposta de Lei configura, agora, pelo lado da clarificação da atribuição do grau de licenciado pelo ensino politécnico)»¹.

Sobre o sistema de graus e diplomas do ensino superior, aspecto que nos interessa particularmente neste documento, refere-se no parecer o seguinte: «importaria precisar que o que distingue os dois subsistemas nem é a contraposição entre ensino superior de longa duração (o universitário) e ensino superior de curta duração (o politécnico); nem é a ordenação segundo um critério de qualidade intrínseca da formação oferecida. Essas duas distinções introduzem, à partida, hierarquizações rígidas e contribuem para a limitação administrativa do desenvolvimento do ensino superior politécnico – ao mesmo tempo que favorecem ou legitimam a subvalorização social deste último, reduzido a um parceiro menor da universidade e uma segunda alternativa (e "de segunda") para os que não conseguirem ingressar na universidade. Contra esta visão é necessário insistir em que não há nenhuma espécie de fileira interior ao ensino superior, na qual o politécnico ocuparia sempre, e por natureza, o grau abaixo da universidade. Havendo certamente hierarquias de cursos e instituições, segundo a qualidade e o reconhecimento da sua formação, elas são plurais e dinâmicas, e atravessam a distinção global entre os dois subsistemas»².

¹ Parecer nº1/93, do Conselho Nacional de Educação.

² *Idem ibidem*.

E prossegue: «em princípio, é aceitável dizer-se que o politécnico se caracteriza por uma missão de pendor mais profissionalizante e uma preocupação acrescida de enraizamento regional. Mas, de novo, importa deixar claro que nada disto significa ausência de investigação e excesso de “regionalismo”, do lado do politécnico; nem menorização das dimensões profissionais ou insensibilidade aos meios sociais ambientes, do lado da universidade. Concordando-se inteiramente com a precisão, agora introduzida, no que respeita ao facto de o politécnico conferir também o grau de licenciado, importa, contudo, não perder de vista que será decisivo, para que a aproximação dos dois subsistemas se estabeleça sobre bases de exigência, responsabilidade e avaliação, usar do maior rigor no processo de regulação das condições de atribuição dos graus académicos. A consagração precisa da licenciatura, no politécnico, não pode equivaler a uma promoção automática de todos os cursos ora existentes, independentemente da averiguação da sua adequação aos níveis de qualidade pertinentes»³.

A distinção dos dois subsistemas de ensino com base na justificação temporal deixa, então, de ser válida. O objectivo da existência de licenciaturas no ensino politécnico não é simplesmente o de fazer equivaler as metas temporais destes tipos de ensino, mas antes de, através da licenciatura, conferir outros objectivos ao ensino politécnico e, acima de tudo, aproximar este do ensino universitário. Razão pela qual também permanecem, no ensino superior politécnico, alguns cursos enquanto bacharelatos, com objectivos próprios e que não se enquadrarão no âmbito de uma licenciatura.

Sobre a definição de um e outro subsistema de ensino, Veiga Simão (2002: 68) é de opinião que «o equilíbrio nas concepções de universidade e de instituto politécnico irá residir essencialmente no peso que a cada instituição será atribuído pelos seus programas estratégicos e na clarificação de objectivos fundamentais, como sejam: visão estratégica, dimensão cultural, internacionalização, impacto regional, investigação e desenvolvimento (I&D), inovação, especialização e interdisciplinaridade». Cabe a um e outro subsistema, cada vez mais, determinar com precisão os seus campos e modos de acção, para que a dualidade do sistema de ensino, em termos institucionais, faça sentido.

³ *Idem ibidem.*

III.O binómio oferta-procura no desenvolvimento do ensino superior politécnico

Diversas análises podem ser produzidas em torno do ensino superior, nomeadamente do subsistema menos amplamente analisado – o politécnico. Uma dessas análises deverá incidir concretamente nos movimentos de oferta e procura de formação superior a este nível, sendo ela a que melhor poderá espelhar o desenvolvimento aí ocorrido.

1. O enquadramento socio-político e económico do crescimento do ensino superior politécnico

Impõe-se, agora, procurar perceber o porquê do surgimento desta distinção entre ensino universitário e ensino politécnico, que vai muito para além do plano normativo.

A causa primeira surge com a extinção dos cursos de ensino técnico e a necessidade de encontrar alternativas para os públicos afectos. Simultaneamente assistia-se, então, a uma diminuição da oferta e um aumento progressivo da procura. Segundo Jorge Arrozeia (1996: 11), «levou a que a população estudantil fosse orientada apenas para o ensino superior, levando ao alargamento brusco da rede, dos seus quadros e instalações. Por outro lado, a abertura do sistema do ensino que se verificou nos anos seguintes à revolução de Abril e a falta de alternativas, condignas, ao prosseguimento dos estudos pós-secundários, nomeadamente no ensino médio devido à sua extinção, agravou ainda mais a procura social do ensino universitário e politécnico».

Braga da Cruz (1995) enumera diferentes esferas causais da profunda transformação ocorrida no ensino superior desde a década de 60 em Portugal:

- a) os cursos expandiram-se de modo significativo, deixando de se concentrar em domínios específicos e aumentando o leque de múltiplas áreas de conhecimento, que se estendem por todo o território nacional;
- b) para além da criação de novos cursos e estabelecimentos, junta-se no quadro do ensino superior estabelecimentos que estavam fora dele, como é o caso do ensino médio;
- c) aos dois aspectos acima referidos junta-se o processo de diferenciação do ensino superior, com a materialização de dois segmentos – o universitário e o politécnico;
- d) a oferta de ensino superior não directamente dependente do Estado – ou seja, a oferta privada de ensino superior –, que contribui igualmente para as transformações ocorridas, é, em parte, gerada pela existência de uma fracção de procura manifestada que não chega a ser servida.

No desenho da expansão da procura de ensino em Portugal, pela leitura de Sérgio Grácio (1997), os principais momentos de inflexão da procura de ensino terão causas demográficas, causas económicas e causas estruturais, estas últimas referentes à própria implantação da rede escolar, ao aumento do número de professores e da capacidade de acolhimento das escolas, e ao prolongamento da escolaridade mínima obrigatória. Por outro lado, relacionando as esferas económica, social e escolar, refere como outros factores da procura de ensino a deformação da estrutura socioprofissional, a interacção entre aproveitamento escolar e origem social, a auto-sustentação do crescimento da procura, ou ainda o valor simbólico da educação escolar e o seu efeito em termos de oferta.

Uma vez que se verificava, por um lado, uma desproporção entre o número de matriculados em licenciaturas e aqueles que frequentavam o ensino não-universitário, e por outro lado, um elevado grau de selectividade social e disparidades regionais, a diversificação do ensino superior passou pela constituição do ensino politécnico como alternativa ao ensino universitário, opção esta que terá tido um cariz político, segundo Braga da Cruz (1995).

Procurando corresponder a orientações convergentes na intenção de progresso social (Simão, 2000: 5), o ensino politécnico permitiria, numa lógica de democratização, o reforço de condições de igualdade de acesso ao ensino superior, atenuando a clivagem regional até então verificada. Com a democratização do acesso, e consequente diversificação social de públicos envolventes, a natureza da formação politécnica permitiria, também, a adequação das matérias e das práticas a diferentes grupos sociais, já que envolvia agora uma intenção mais prática e profissionalizante. Também Sérgio Grácio (1998) refere que a implementação do ensino politécnico foi, em grande parte, um modo de tentar gerir o crescimento do ensino superior, face ao crescimento demasiado rápido da procura. O ensino politécnico viria colmatar a escassa democratização e a falta de diversificação do ensino superior existente até então.

Sobre o desenvolvimento do ensino politécnico, diz Marçal Grilo, aquando do 3º Congresso do Ensino Superior Politécnico, «importa acentuar que o relevo dado a esta prioridade implica a adopção de políticas e de medidas destinadas a prestigiar, credibilizar e desenvolver globalmente o sistema e o sistema que o integram, para que o ensino politécnico se afirme e possa cumprir os objectivos que lhe estão definidos, absorvendo uma percentagem cada vez mais elevada de candidatos ao ensino superior e aproximando-nos dos indicadores que caracterizam os sistemas de ensino dos nossos parceiros comunitários (...). Entre nós, e em relação à maioria dos nossos parceiros da União Europeia, o desenvolvimento do ensino politécnico foi mais tardio, pelo que nos encontramos ainda numa fase intermédia, marcada pela tentação universitária» (Grilo, 1998).

Nesse mesmo evento, sobre um novo modelo de ensino superior politécnico, Roberto Carneiro acrescenta: «os Politécnicos surgem ao arrepiro de 700 anos de modelo único universitário, quase que feridos de maldição ou, no mínimo, de maledicência, decorrentes do simples atrevimento de

existir. Vistas as coisas por este ângulo, apeteceria celebrar, antes de tudo e em primeiro lugar, a proeza da sua impenitente sobrevivência (...). O ensino superior politécnico tem vindo a emergir como um importante segmento do ensino superior português. Ele poderá ser tendencialmente uma alternativa forte ao ensino universitário no quadro de uma repartição equitativa de efectivos no ensino superior, no prazo máximo de dez anos, caso o esforço de investimento não abrande» (Carneiro, 1998).

No estudo prospectivo do ensino superior, a leitura de Mariano Gago sobre os movimentos da procura e oferta de ensino superior incide sobre a enumeração de factores condicionantes desses fluxos de candidatos: «um factor importante parece residir na evolução da própria estrutura social: os seus efeitos em diferido, baseados na sua deformação 'para cima', continuarão muito provavelmente a acentuar-se no sentido do aumento da procura de ensino superior. A conjuntura económica continuará a ter consequências importantes nas oscilações da procura e irá exercer tanto mais fortemente os seus efeitos na procura global quanto maior for a parte do privado. Daí a importância crucial da modulação da oferta de ensino superior no futuro próximo, que pode expandir a maior ou menor ritmo o ensino público. A procura do superior também será afectada pela estrutura da oferta do ensino secundário: uma oferta generalizada e diversificada de cursos 'predominantemente orientados para a vida activa', que aproveite plenamente a rede existente de escolas secundárias é igualmente susceptível de reduzir a progressão daquela procura. Em geral deve ter-se em conta que as oscilações previsíveis da procura terão lugar muito mais em termos de ritmos do crescimento do que de regressões ou mesmo de patamares persistentes. A procura é muito pouco susceptível de regredir e não só em virtude dos efeitos acima referidos da estrutura social. Dado que o processo do seu crescimento comporta uma importante dimensão simbólica, a cada momento a procura não é apenas o resultado das aspirações sociais, mas tem por efeito fixá-las tendencialmente a um nível de não retorno» (1994: 17).

Como afirma Braga da Cruz, sobre a evolução do ensino superior em Portugal, e mais concretamente sobre o subsistema de ensino politécnico, «o processo de crescimento foi um processo de diferenciação interna do campo do ensino superior, a partir da emergência do conceito de ensino superior de curta duração. O processo de classificação foi vivenciado dentro do ensino superior, nomeadamente pelas vias da passagem ao ensino universitário de estabelecimentos criados no ensino politécnico e da "questão" da concessão do grau de licenciatura no ensino politécnico» (Cruz, 1995: 210).

A importância da atribuição de licenciaturas, e não apenas de bacharelatos, pelos estabelecimentos de ensino superior não-universitário torna-se mais significativa se atendermos ao seu valor no mercado de trabalho, isto é, ao facto de ela (licenciatura) ser a habilitação que mais contribui para o esforço da qualificação dos quadros médios (e superiores), «em concomitância com uma redução

do peso relativo dos bacharéis – donde se poderá induzir que este último tipo de habilitação tende a ser um corredor de passagem para a licenciatura» (Gago, 1994: 20).

Está, desta forma, lançada uma nova etapa na evolução do ensino superior em Portugal, com a institucionalização do grau de licenciatura que passa a poder ser conferido pelos estabelecimentos de ensino politécnico.

A este propósito, Pedro Lourtie defendia que, com o lançamento do ensino superior politécnico, se pôs ênfase na formação prática dos cursos. Se o autor considerava que, por vezes, este subsistema de ensino era criticado com «objectivos funcionalistas», isso não impede que o mesmo autor acuse o ensino politécnico de falta de planeamento, inovação e especificidade, conduzindo-se à «reprodução (em versão desvalorizada) dos modelos universitários» (Lourtie, 1989: 244). Faltaria, então, «reconversão vertical de profissionais», para colmatar «uma ausência de preocupação em formação inicial de professores das áreas vocacionais».

É certo que esta crítica remetia-nos para uma análise muito mais profunda sobre o ensino superior politécnico, a sua política e a sua actuação. O que importa aqui assinalar é que existiu e existe ainda, de facto, toda uma polémica em torno dos objectivos do ensino superior não-universitário, e da concretização dos mesmos. Ana Maria Seixas fala em «sentimento de preconceito relativamente ao ensino politécnico» causado pelo próprio por «uma indefinição relativamente ao seu papel e uma dificuldade de afirmar a sua especificidade. Porém penso que essa especificidade deverá ser salvaguardada porque é necessária e existe público para ela» (Seixas, 2003).

A ligação entre o ensino politécnico e o desenvolvimento regional constitui, de igual modo, um aspecto importante a considerar. «A preocupação de associar o desenvolvimento regional ao alargamento da rede do ensino superior em Portugal está patente não só na estreita ligação que se pretende venham a ter os cursos deste nível de ensino às actividades produtivas regionais, mas ainda através da formação e da fixação de quadros especializados. Nestas condições, e apenas para os estabelecimentos de ensino superior politécnico é aplicável o critério de preferências regional, quer através do sistema de “quotas”, permite preencher um certo número de lugares com alunos oriundos da sua área de influência» (Arroteia, 1995: 50).

Desta forma, e com a institucionalização de um fechamento do sistema de acesso ao ensino superior, com a criação dos *numerus clausus*, os critérios de preferência regional, não exclusivos mas predominantemente presentes no acesso ao ensino politécnico, vêm permitir fixar determinadas fracções da população local à região de residência. Esta constitui-se, então, como uma dimensão interessante na análise feita a este subsistema de ensino.

Luís Soares, ainda que no papel de Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, enuncia de forma abreviada mas bastante completa, no Anuário do Ensino Superior, as razões da criação e manutenção da dualidade do ensino superior em Portugal: «A diversidade

de públicos alvo, a competitividade crescente, a rápida evolução científica e tecnológica, as necessidades de uma formação ao longo da vida, a alteração dos paradigmas do mercado de emprego, a exigência de reconversões profissionais, apontam claramente para uma diversidade do ensino superior que responda à diversidade crescente da procura, em termos do público-alvo e dos perfis profissionais. O que deverá distinguir o ensino politécnico será o seu modelo de formação, o seu modelo organizativo, a sua relação de proximidade com a sociedade envolvente, o seu papel de agente e suporte de um desenvolvimento regional sustentado e que atenua as assimetrias regionais».

É essa diversidade de públicos, de características sociais, de modelos culturais, de representações sociais que procuraremos tratar mais adiante.

2. O ensino superior português em números

O crescimento do ensino superior nas últimas décadas em Portugal tem sido dos mais significativos a nível europeu: «A frequência do ensino superior cresceu significativamente no início dos anos 90. O número total de estudantes do ensino superior cresceu mais de 20% entre 1990 e 1996 em todos os países da OCDE (menos cinco: Canadá, Alemanha, Holanda, Suíça e Estados Unidos). (...) O maior crescimento no período 1990-1996 ocorreu na Hungria, Irlanda, Turquia e Reino Unido, onde se verificou um crescimento superior a 50%, e na Polónia e Portugal, onde, mais do que duplicar o número de estudantes do ensino superior, recrutou-se» (OCDE, 1998: 177).

Jorge Arroiteia (1995: 48) avança com alguns dados, ilustrativos da evolução acima mencionada: o número de matriculados em 1960 não ultrapassava os 24,2 milhares, ascendendo em 1969 a 46,0 milhares, valor que no ano lectivo de 1986/87 ultrapassou os 114,2 milhares». Numa clara ligação entre procura e oferta, afirma ainda que tal «facto deve-se não só à maior procura deste nível de ensino, mas fundamentalmente ao alargamento da rede escolar registado durante dos anos setenta e oitenta a outras cidades do país que não só aos tradicionais centros universitários de Lisboa, Porto e Coimbra».

Os valores apresentados por Medina Carreira (1996) demonstram a diferença entre o que sucedia no início da década de 60 em termos de frequência escolar e a forma este indicador se apresenta três décadas mais tarde: «Entre 1960-1961 e 1991-1992 a população escolar portuguesa aumentou 95,7%, correspondentes a quase + 1,1 milhões de alunos. Esta evolução traduz um acréscimo médio anual equivalente a 2,1%. O crescimento global não é o mesmo entre 1960-1961 e 1975-1976, em que se matriculam quase + 650.000 alunos, e 1975-1976 e 1991-1992, em que se matricula + 445.000. Há uma evidente desaceleração. E em cada lustro do primeiro período referido também são muito desiguais os aumentos dos números de matriculados: + 118.000 (entre 1960-1961 e 1965-1966), + 239.000 (entre 1965-1966 e 1970-1971) e + 290.000 (entre 1970-1971 e 1975-1976). Nesses quinze anos o crescimento médio anual é de 3,0%. Nos dezasseis anos

seguintes, até 1991-1992, o crescimento médio anual situa-se em 1,4%, embora em decréscimo mais acentuado desde 1985-1986. Os ensino pré-escolar, secundário e superior ganham importância. Os alunos do primeiro elevam-se de 6.000 (1960-1961) para 175.000 (1991-1992), os do secundário sobem de cerca de 113.000 para quase 403.000 e os do superior de 28.000 para 210.000» (1996: 59).

Valérie Erlich (1998) avança com algumas ideias-chave que estão na base da evolução do público estudantil, facto que parece ser transversal a várias realidades educativas europeias: a questão da massificação do ensino; a existência de uma nova categoria social de estudantes que passa a coabitar com os "herdeiros"; a emergência de classe média e pequena burguesia de fraco capital cultural, juntamente com as classes populares, entre os públicos escolares; a democratização sexual, com a feminização do ensino. Desta forma, «juntamente com a recomposição dos públicos estudantis e a sua diversidade, a disparidade de trajectórias sociais e escolares aparece naturalmente e as experiências subjectivas são bastante diversas» (Erlich, 1998: 109). Sobre esta diversidade, debruçar-nos-emos num outro ponto deste documento.

Mas procuremos, desde logo, perceber as diferenças de natureza quantitativa entre os dois subsistemas de ensino. Reportando-nos à década de 60 (altura em que se começam a desenhar os primeiros sinais do desenvolvimento do ensino superior), verifica-se que, para o conjunto do ensino superior, o subsistema universitário tem um peso de 95%, restando somente 5% para o não-universitário. De 1960 a 1973, o ensino politécnico teve pouca expressão a nível nacional, registando pequenos períodos de expansão e outros de retracção, pouco significativos, na medida em que se desenrolava a uma taxa média anual de 5,5%.

Um dos factores de desencorajamento da frequência do ensino politécnico, segundo Braga da Cruz, é o facto de ele ter uma imagem menos positiva em termos de estatuto social e profissional: «a orientação preferencial da procura para o ensino universitário público tem a ver com o ancestral carácter público e universitário dos estabelecimentos, aos quais se atribuía um maior prestígio e imagem de marca, "um clube onde só entram os melhores"» (Braga da Cruz, 1995: 25). É necessário ler estes dados tendo em conta o carácter elitista que o ensino superior assumiu em Portugal até aos anos 70.

Roberto Carneiro, no decorrer do 3º Congresso do Ensino Superior Politécnico, avança, justamente, com um conjunto de ideias para uma leitura do desenvolvimento do ensino politécnico: «seria sumamente importante que se pudesse proceder a uma leitura quantitativa deste quarto de século de ensino superior politécnico. Revelando apenas uma parte da realidade, é certo, a verdade é que dificilmente se poderá ter uma percepção completa deste segmento do sistema de ensino pós-secundário sem a consulta de estatísticas comparativas e longitudinais. Esta informação quantificada deveria ajudar-nos a compreender o essencial de uma trajectória:

evolução dos alunos por grandes áreas de estudos, produção de diplomados, estatísticas de pessoal docente por habilitação e nível etário, perfil dos orçamentos correntes e de investimento. A esta informação bruta seria desejável adicionar um levantamento de indicadores mais elaborados, a saber: fluxos internos e rácios de eficiência interna, medições de qualidade, índices de atractividade no ingresso, origem socio-económica dos alunos, dispersão geográfica e institucional dos ingressos por estabelecimento de ensino» (Carneiro, 1998). Não querendo, de forma alguma, fazer uma abordagem de tamanha dimensão, limitar-nos-emos, neste capítulo, à leitura dos indicadores principais dos movimentos de oferta e procura de formação superior politécnica, no contexto do mercado de formação superior nacional.

Carneiro fala ainda no défice de informação credível sobre este subsistema de ensino, indicador e/ou causa do eventual desinteresse na produção de estudos nesta área concreta: «infelizmente, verifica-se que o parque de dados estatísticos disponível sobre os Politécnicos é não só manifestamente incompleto como insusceptível de fundamentar comparações sustentáveis ao longo do tempo. Estamos mesmo longe de dispor de uma base de dados oficial e confiável que possa constituir o ponto de partida para análises sistemáticas bem como para a realização de estudos/investigações sobre esta relevante realidade nacional. De certo modo, este é mais um indício da confrangedora menoridade em que gravita o sistema de ensino superior politécnico em Portugal» (Carneiro, 1998). Ainda assim, os dados recolhidos junto de publicações existentes e do Ministério da Educação (sistematicamente reunidos numa base de dados sobre o mercado de formação superior em Portugal, produzida pelo CEOS – Investigações Sociológicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a que tivemos acesso) servirão de base suficientemente consistente, no nosso entender, para se poder proceder a análises sincrónicas e diacrónicas da procura e oferta de ensino superior em Portugal.

A síntese feita por Carneiro retrata fielmente o desenvolvimento do ensino politécnico: «em 10 anos, as vagas de acesso ao ensino politécnico passaram de 3.000 para 13.000, crescendo mais de 300% e situando-as hoje em cerca de 40% do total anual de vagas do concurso nacional, disponíveis para acesso ao ensino superior (...). Verifica-se nos últimos três anos uma rápida aproximação do diferencial entre candidatos e vagas ao ensino superior público: de 46.500 em 1995 para 12.400 em 1997. Este facto acarretou uma tripla consequência ao nível dos Politécnicos: por um lado, surgiu pela primeira vez um fenómeno de não preenchimento de mais de 3.000 vagas na 1ª fase do concurso nacional; por outro, praticamente todos os candidatos em 1ª opção (17.000) ao Politécnico conseguem lugar; contudo, verifica-se que estes representam apenas cerca de 50% do total do ingresso (os outros 50% oscilam entre as 2ª a 6ª opção de curso). A matrícula total no Politécnico passou, em 15 anos, de 9,6% para 30% do total de alunos do ensino público. Dos aproximadamente 65.000 alunos do ensino público um pouco menos de 12% frequenta cursos pós-bacharelato» (Carneiro, 1998). Vejamos, agora, um pouco mais em detalhe.

É já um dado adquirido a rápida e forte evolução que se registou em Portugal ao nível da formação superior, a partir dos anos 60. Recorda-nos José Mariano Gago (1994) que o aumento que se verificou ao nível da frequência escolar se deveu à evolução demográfica, por um lado, e ao incremento da procura de ensino, sendo este condicionado pela relação custos/benefícios, pela oferta de ensino, e pelas modificações institucionais (factores que procuraremos explicar mais adiante).

Tal constatação é confirmada por Braga da Cruz (1995: 10), que afirma que se tem assistido, desde a década de 70, a uma «ininterrupta expansão do volume global da população escolarizada do ensino superior em Portugal», facto que será um indicador quer do aumento da procura, quer da frequência efectiva deste nível de escolarização.

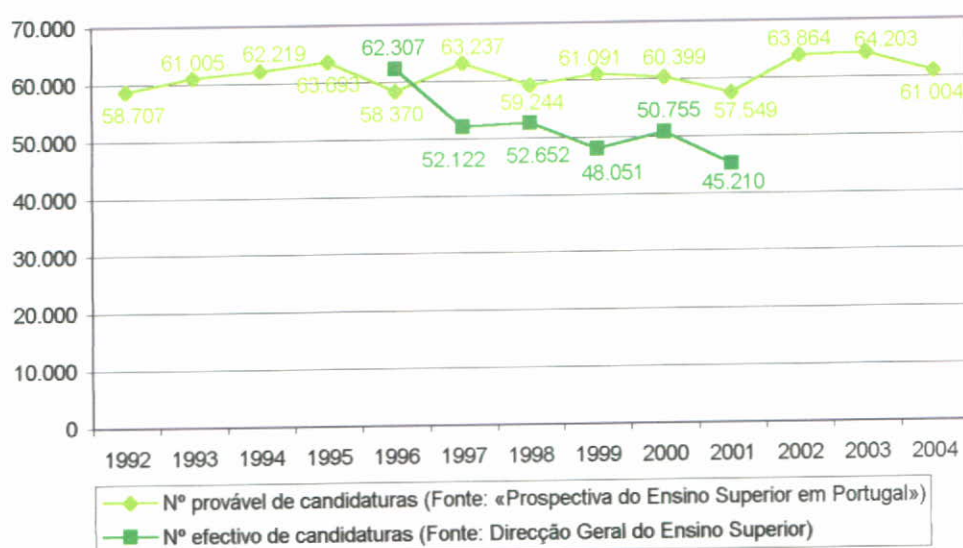
Em 1976, um dos anos de “viragem”, dá-se, na óptica de Braga da Cruz, uma intensificação considerável do número total de matriculados, mercê (como veremos posteriormente) da integração dos estabelecimentos de ensino médio no ensino superior. Esta tendência é semelhante à identificada por Anthony Giddens (2000), quando refere que, no Reino Unido, a proporção de estudantes no ensino superior britânico terá aumentado consideravelmente (nos finais dos anos 80 e inícios dos 90), devendo-se esse aumento, em parte, ao facto de os “institutos politécnicos” terem sido reclassificados como “universidades”. Podemos admitir que a promoção institucional conduz a um aumento da procura por parte dos actores sociais, uma expectativa (mais ou menos consciente) de promoção social.

Se, durante décadas, oferta e procura evoluíram a par, satisfazendo-se mutuamente, o volume de procura de ensino superior, na década de 70, torna-se de tal modo elevado que, em Junho de 1977, foram instituídos (por Decreto-Lei) os *numerus clausus*, com o objectivo de limitar oficialmente a procura e, assim, ajustar as populações discentes à capacidade institucional (e material) para as acolher. No entanto, esta institucionalização iria produzir o efeito perverso do congestionamento do sistema, uma vez que a procura não diminuiu e, ano após ano, aumentava o número de candidatos ao ensino superior, resultante do somatório das conclusões do ensino secundário e das insistências dos “excluídos” nos anos anteriores.

Uma forma de resolver esta situação, e que viria a constituir-se como uma das razões mais fortes para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, juntamente com o sucedido ao nível do ensino superior privado e concordatário, foi a institucionalização do ensino superior de curta duração – o ensino superior politécnico – como poderemos ver em seguida.

Antes disso, observemos como se tem processado, desde 1996 até 2001⁴, a evolução do ensino superior em Portugal, nomeadamente ao nível da procura (através do número de candidatos verificados) e comparemos esses dados com a análise prospectiva – para o período 1992/2004, elaborada pelo estudo coordenado por José Mariano Gago:

Gráfico 1. - Evolução da procura de Ensino Superior



Se as expectativas apontavam para uma manutenção mais ou menos regular da procura, o que se verifica de facto é que o número de candidatos tem decrescido significativamente, a ponto de, nos últimos dois anos, ser ultrapassado pelo número de vagas, o que nos coloca perante uma situação potencial da satisfação plena da procura de ensino superior.

No entanto, como indica Medina Carreira, a desaceleração torna-se compreensível se atendermos aos valores numéricos de base, por si só bastante elevados.

Além disso, sabendo da variabilidade que a procura manifesta em termos geográficos e de área de estudos, bem como da existência de vagas por preencher, o que é certo é que o ensino superior poderá estar, actualmente, a sofrer uma nova fase de alterações abruptas (em termos de procura). As assimetrias da procura, em termos de áreas de conhecimento, localização geográfica, natureza do estabelecimento, diploma atribuído, e factores de natureza social, como a estrutura etária dos candidatos, a sua condição social, as diferenças ao nível do género, entre outros, podem conduzir à ideia errada de redução da satisfação da oferta, quando o número de candidatos daria para preencher essa oferta.

⁴ Não foi possível encontrar este valor para os anos mais recentes. De qualquer forma, é possível, com os dados de que dispomos, perceber qual a tendência existente.

No entanto, e para não entrarmos num campo meramente especulativo, centramo-nos, desde já, na principal viragem ocorrida na década de 90, com as alterações verificadas ao nível da oferta de ensino superior universitário e não-universitário.

Antes disso, deixamos o 'retrato' actual do sistema de ensino superior em Portugal feito pelo Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004) do Ministério com a mesma designação:

«A dimensão do sistema de Ensino Superior em Portugal que engloba instituições de Ensino Superior Público, Particular e Cooperativo e concordatário pode ser caracterizada da seguinte forma:

- No Ensino Público existem 15 instituições de ensino universitário com 53 unidades orgânicas, 15 instituições de ensino politécnico com 99 unidades orgânicas e 6 instituições de ensino militar e policial,
- No Ensino não Público existem 14 universidades de ensino particular e cooperativo e a Universidade Católica Portuguesa, esta última com 26 unidades orgânicas. O sector não público engloba ainda 108 estabelecimentos particulares ou cooperativos de ensino universitário, politécnico ou misto».

3. A análise da procura e da oferta de ensino – o modelo utilizado

A análise da evolução do sistema de ensino superior em Portugal, nas últimas décadas, remete cada vez mais para a aplicação de um modelo das ciências económicas – a lei da oferta e da procura, e a forma como cada uma se vai adequando à outra.

Uma vez que era a inexistência do bacharelato nas universidades⁵ que mantinha a diferença entre o ensino universitário e o ensino politécnico, a partir do momento em que o ensino politécnico passa a oferecer o grau de licenciatura – sendo a oferta igual, por parte dos dois subsistemas de ensino, em termos do grau de formação básica superior (excluindo, portanto, os mestrados e os doutoramentos) – será interessante procurar saber como é que a procura tem reagido.

De acordo com Sérgio Grácio, «o volume e a estrutura da procura de ensino influem directamente na evolução do sistema de ensino e do ensino técnico por afectarem, juntamente com a evolução demográfica, a frequência escolar» (Grácio, 2000: 198).

Braga da Cruz, por sua vez, considera que, em termos objectivos, é a oferta que regula a existência de um maior ou menor número de efectivos, para uma determinada procura. Talvez com o intuito de controlar o crescimento do ensino superior, sugere-se⁶ o estabelecimento de uma rede de ensino superior, racionalizando, assim, a rede pública de oferta do mesmo. Mas não será também a procura que afectará o volume da oferta existente nos anos imediatamente seguintes?

⁵ Salvo raras excepções, uma vez que algumas universidades, situadas em regiões onde não existe o ensino politécnico, oferecem ou ofereciam alguma formação de curta duração e cujos objectivos estão, de certa forma, mais próximos do ensino politécnico.

⁶ Cf. Parecer sobre o Anteprojecto de Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, 2000.

Nesta análise sobre a evolução do ensino superior politécnico seria essencial considerar outras variáveis: a) o nível de vida das famílias, uma vez que elas equacionam o investimento na educação superior, em função dos custos que têm e dos benefícios que poderão ter, e o grau de desenvolvimento económico, pois quanto maior o nível de vida, maior a possibilidade de efectuar esse investimento; b) o mercado de emprego, que poderá condicionar ou canalizar a procura de determinadas áreas ou níveis de formação; e c) a estrutura social. Além disso, é sabido que a procura se encontra diferenciada, tanto do ponto de vista social, como do ponto de vista escolar.

O estudo de Cristina Gomes da Silva (1999) efectuado sobre as motivações de frequência de diferentes tipos de ensino e sobre as aspirações dos jovens acerca de uma formação superior, junto de uma população que frequentava o ensino secundário, conclui que o objectivo da maioria dos jovens (inquiridos) é frequentar o ensino superior universitário. O ensino superior politécnico surge com pouca expressão nas suas expectativas, facto que pode dever-se, segundo a autora, ao pouco conhecimento que têm sobre este tipo de ensino, e à associação comumente feita a um tipo de "ensino superior curto de segunda categoria".

Ainda assim, procuraremos fazer uma análise da evolução dos dois subsistemas de ensino superior, sem olhar a estas variáveis que influenciarão a procura tanto ao nível do ensino universitário, como ao nível do ensino não-universitário (politécnico).

A análise que se segue parte da utilização de uma comparação sistemática entre os dois subsistemas de ensino superior, e recorre à dimensão temporal para avaliar as alterações ou manutenções no ensino superior em Portugal, face às alterações estruturais observadas.

4. A evolução da oferta, da procura e do ingresso no Ensino Superior Politécnico

São vários os indicadores que poderemos considerar para traçar o rumo que oferta e procura de formação superior têm seguido em Portugal nas últimas décadas: por um lado, a variação do número de vagas; por outro lado, a evolução do volume de candidaturas, de candidaturas preferenciais, e o perfil escolar dos candidatos (através da nota de conclusão do ensino secundário). O resultado da conjugação das duas vertentes corresponderá às características do ingresso – volume de colocações e de colocações preferenciais.

Diversos autores tentaram retratar a evolução verificada nos últimos anos ao nível do ensino superior em Portugal.

Braga da Cruz assinala que é a partir da altura em que se consagra a existência do ensino superior politécnico (assim designado), com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que se torna mais visível a acentuada expansão do ensino não-universitário, que sofre um acréscimo no total de matriculados na ordem dos 158% entre 1986 e 1991. Segundo a análise do mesmo autor, em 1991, o ensino politécnico capta mais de um terço (37%) da população discente inscrita pela

primeira vez no ensino superior público, sendo a oferta de cursos de formação de professores das Escolas Superiores de Educação responsável por grande parte dessa expansão. Veiga Simão (2002) complementa este crescimento do ensino superior em termos de volume de estudantes inscritos com os seguintes valores: entre 1990-91 e 2001-02 o número de alunos inscritos aumentou 10% com um acréscimo de 107,3% no ensino superior público e de 117,1% no ensino não-público, sendo que, por modalidades de ensino, os acréscimos globais correspondem a 70,4% em relação ao universitário e a 203,0% em relação ao ensino politécnico.

Nesse sentido, Braga da Cruz sugere que se compare a oferta com a “procura em 1ª opção”: «a primeira observação a ser feita concerne à própria distribuição do total das vagas entre os dois tipos de ensino: 62,8% são disponibilizadas para o ensino universitário e só 37,2% para o ensino politécnico (em 1991). Uma segunda observação respeitante ao total de candidatos ao ensino superior é de que a maioria (69,2%) pretende cursos que conferem o grau de licenciatura. Uma terceira observação relativa à relação “total de vagas/total de candidatos” é a de que o número total de vagas só satisfaria 50,9% dos candidatos» (Cruz, 1995: 54).

Relativamente aos dados disponíveis para o ensino superior universitário e não universitário, ainda na leitura de Braga da Cruz, verifica-se que as vagas atribuídas ao primeiro tipo de ensino cobrem apenas 46,2% da sua procura em 1ª opção. Em contrapartida, e uma vez que é menor a procura em 1ª opção do ensino politécnico, verifica-se uma maior satisfação da mesma.

No que diz respeito à procura de ensino superior politécnico, considera pertinente levantar duas questões: a primeira, relacionada com as vocações, uma vez que, se é a licenciatura o grau mais procurado e sendo restrito o leque de cursos oferecido pelo ensino politécnico, não se adivinham as razões das primeiras escolhas, dado que poderão haver estratégias individuais e familiares, resultantes de avaliações dos recursos socialmente disponíveis, que tentem evitar o não-ingresso; a outra questão relaciona-se com a «menor exigência em termos de nota mínima» (Cruz, 1995: 56), por parte dos cursos do ensino politécnico.

Quanto à primeira questão apontada pelo autor, estamos em crer que, de certa forma, este fundamento deixará de ser válido, a partir do momento em que ao ensino superior politécnico é colocada a possibilidade de oferecer o tal grau mais desejado (a licenciatura), ficando condicionada apenas pela natureza científica dos cursos (por exemplo, as ciências sociais estão fracamente representadas no ensino politécnico).

A propósito da segunda questão levantada, que conduziria à desvalorização do ensino superior politécnico, Braga da Cruz justifica-a pela necessidade de oferta de bolsas de estudo, por parte das instituições de ensino politécnico, para estudantes com mais baixas taxas de excelência escolar, o que provocaria um abaixamento do nível de exigência do ensino, a fim de evitar repetências e sucessivas retenções escolares.

No entanto, tudo indica que, mais do que as notas serem pautadas pelos constrangimentos sociais após o ingresso (como é o caso da existência de apoios da acção social escolar), elas serão

condicionadas pelas condições sociais *a priori* (origens sociais dos indivíduos), pelos inerentes resultados escolares e, acima de tudo, pela própria estrutura da procura. As notas de ingresso no ensino superior politécnico seriam tão mais elevadas quanto maior fosse a excelência escolar do público que procura este nível de ensino (o que certamente acontecerá em algumas áreas científicas, nomeadamente da saúde).

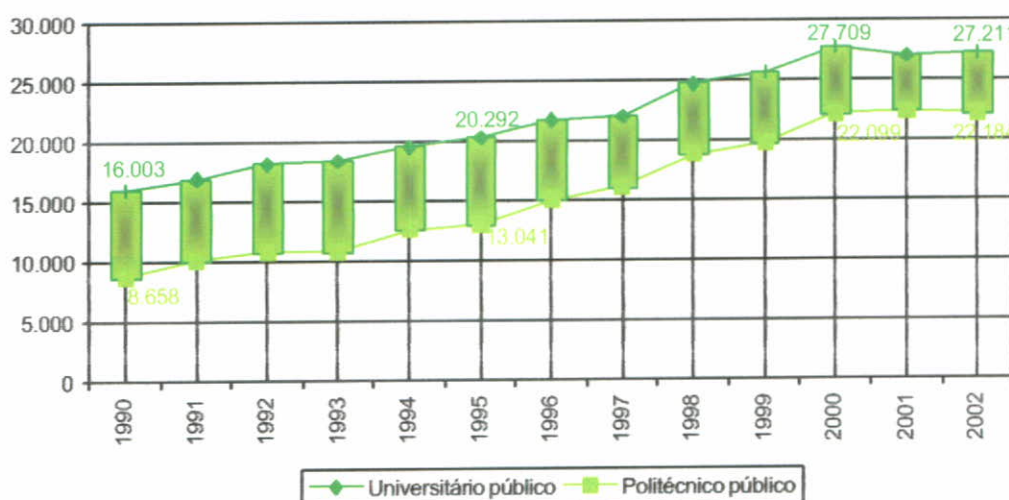
4.1. A evolução da oferta

A partir dos dados referentes a indicadores de oferta e procura de formação superior em Portugal, propomo-nos encontrar uma interpretação para alguns factos.

Do lado da oferta de formação, procuraremos observar a evolução do número de vagas colocadas à disposição pelas instituições de ensino superior, sejam de estatuto politécnico ou universitário⁷, entre os anos de 1990 e 2002. Do lado da procura, atenderemos, mais adiante, ao volume de candidatos e à quantidade de candidaturas em 1ª opção.

Sobre a oferta, em termos absolutos, a evolução é a seguinte:

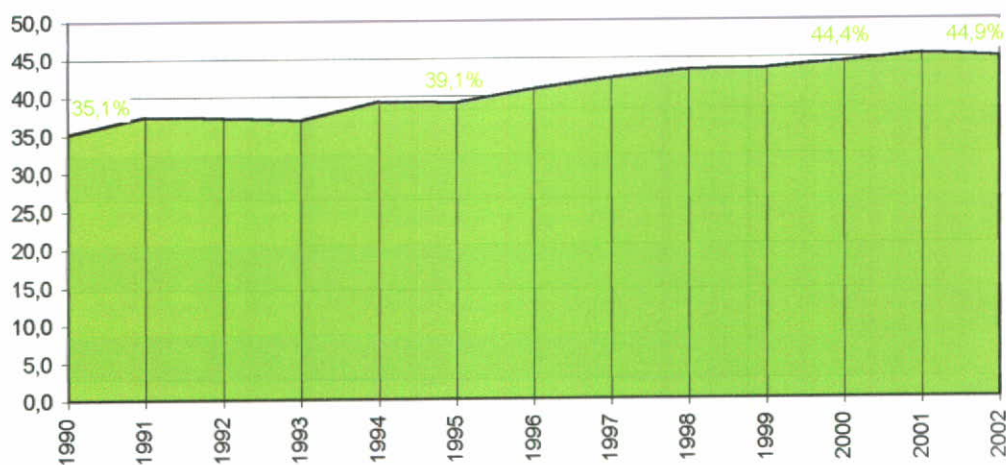
Gráfico 2. - Número de vagas oferecidas, por subsistema de ensino



Observando o peso (percentagem) de lugares de ingresso existentes anualmente no ensino politécnico, face ao volume de oferta de formação superior, verificamos que existe um aumento progressivo dessa proporção, conforme podemos confirmar no gráfico que se segue. De um peso de 35% de vagas existentes no ensino politécnico em 1990 (mais de 8.500 vagas no politécnico em cerca de 24.600 no total), passa-se para mais de 45% em 2001 (22.000 em 49.000), o que equivale a um crescimento significativo da oferta ao nível do subsistema de ensino politécnico (tanto em termos relativos como absolutos).

⁷ Apenas dispomos de dados para o Ensino Superior Público.

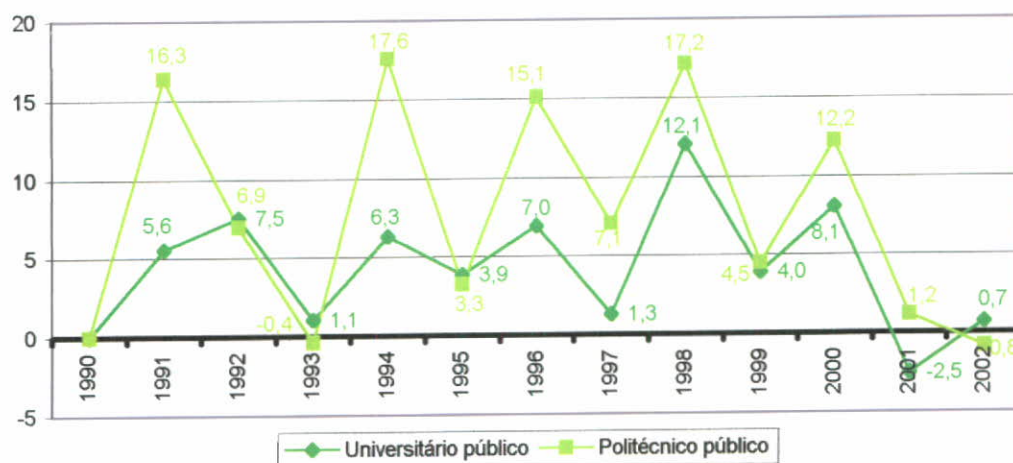
Gráfico 3. - Peso relativo das vagas do Ensino Superior Politécnico Público face ao total de vagas do Ensino Superior



Esse aumento relativo do número de vagas oferecidas no ensino superior politécnico traduz um acréscimo significativo da sua importância, em termos quantitativos, no panorama da oferta de formação superior.

No entanto, a evolução que se foi verificando no número de vagas, para cada um dos subsistemas de ensino, dá-nos uma ideia diferente daquela que é registada quando avaliamos o peso da oferta do politécnico face ao total. Vejamos, então, como variou, de ano para ano, a oferta no ensino superior, e no ensino politécnico em particular:

Gráfico 4. - Taxa de variação anual da oferta (número de vagas), por subsistema de ensino superior



Conforme podemos observar, a oferta de formação superior – contabilizada pelo número de vagas existentes – por estabelecimentos de ensino superior e, mais em particular, por escolas e institutos politécnicos revela-se bastante irregular ao longo dos 10 anos em análise, sendo as oscilações de

crescimento bastante mais frequentes no caso do ensino superior politécnico do que no ensino superior universitário.

Observando a curva de crescimento da oferta de formação superior universitária em Portugal, verificamos um aumento do número de vagas em anos como os de 1991 e 1992, 1994, 1996 e 2000 (entre os 6 e os 8%) e de forma mais acentuada em 1998 (na ordem dos 12%). Nos últimos dois anos verifica-se uma manutenção do volume de oferta, registando-se mesmo um decréscimo de 2,5% em 2001.

No caso do ensino superior politécnico, o mercado de oferta apresenta maiores oscilações, chegando a atingir taxas de crescimento anuais próximas dos 20%. Mantendo as tendências de crescimento acentuado ou de crescimento discreto nos mesmos anos verificados ao nível do subsistema de ensino superior universitário, as discrepâncias de valores entre um e outro subsistema são significativas: quase de dois em dois anos, o aumento de oferta de vagas no ensino politécnico duplica ou mesmo triplica a taxa verificada em termos de ensino universitário (por exemplo, 5,6 no universitário em 1991 face a 16,3 no politécnico; 6,3 face a 17,6 em 1994; 7,0 face a 15,1 em 1996). E é ao ensino superior politécnico que se deve o crescimento da oferta de ensino superior em Portugal na última década⁸: em anos de crescimento significativo da oferta de lugares no ensino superior em geral, os valores encontrados para o ensino politécnico são sempre superiores.

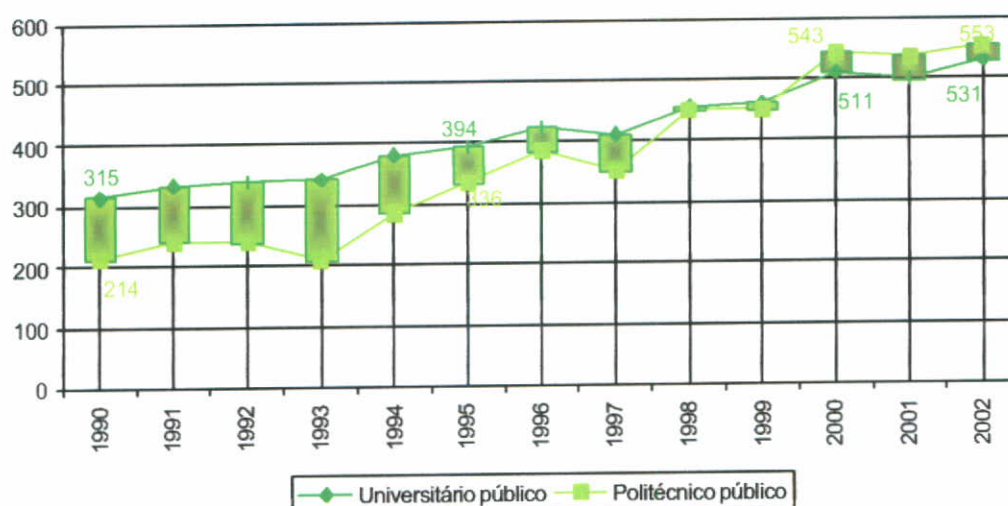
Podemos, assim, mediante as análises sincrónicas e diacrónicas apresentadas tirar algumas ilações acerca da oferta de formação superior em Portugal:

- 1) Depois de um crescimento bastante acentuado da oferta no início da década de 90, este passa a realizar-se quase de dois em dois anos, sendo que a partir de 2001 começa a ser mais moderado, com uma manutenção ou mesmo ligeira quebra do número de lugares oferecidos;
- 2) O crescimento da oferta de formação superior na década de 90 deve-se, essencialmente, a um peso cada vez maior das instituições de ensino politécnico no mercado da oferta de formação superior em Portugal.

Ainda em termos de oferta, registemos a curiosidade da duplicação do número de cursos oferecidos por Institutos Superiores Politécnicos ou similares, entre o início da década de 90 e o momento actual, passando a ser mais vasto o leque de cursos de cariz politécnico que de cariz universitário nos últimos anos.

⁸ Lembramos o facto de dispormos essencialmente de dados para o ensino público.

Gráfico 5. - Evolução do número de cursos, por subsistema de ensino superior



4.2. A evolução da procura

Analiseemos, agora, de que forma a procura poderá ou não ter condicionado o crescimento da oferta de formação superior, mais concretamente da vertente não-universitária.

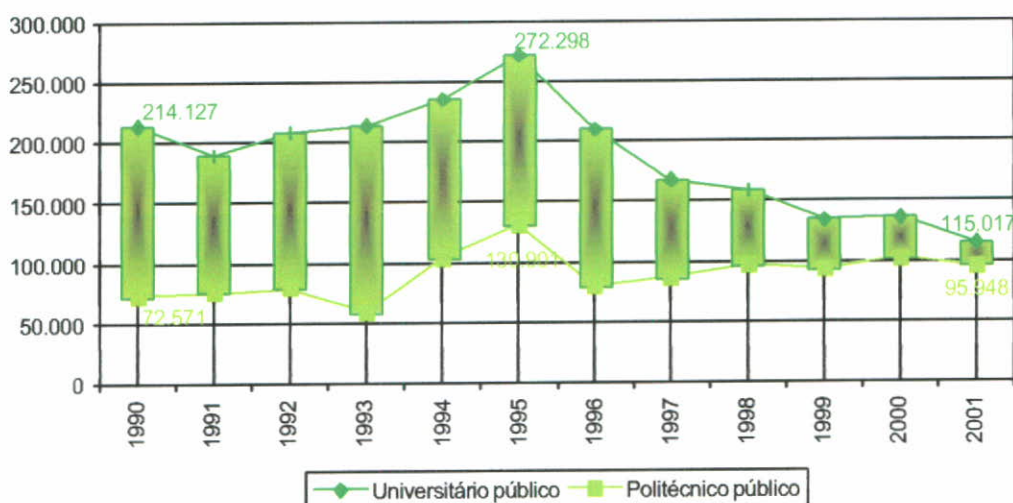
Antes de mais, queremos referir o facto de o conceito de procura neste capítulo estar limitado, ou ser tradução apenas, ao volume de candidaturas ao ensino superior. Tendo consciência que o conceito em causa é mais amplo ou complexo que apenas o indicador quantitativo das “propostas” de ingresso no ensino superior, fazemos a ressalva quanto à utilização num sentido mais restrito, da nossa parte.

Um dos indicadores utilizados neste diagnóstico feito à procura de ensino superior relaciona-se com a quantidade de candidaturas ao ingresso no sistema de ensino superior, e no ensino politécnico em particular, e de que forma evoluem ao longo da década em análise. Podemos, em termos gerais, traçar dois períodos importantes do movimento de procura de formação superior em Portugal, ambos verificados em cada um dos subsistemas de ensino superior: um primeiro que termina em 1995, em que se verifica um aumento progressivo do volume de candidaturas e, portanto, de procura de formação superior (em valores absolutos, esse crescimento é objectivado na passagem de cerca de 290.000 candidaturas ao ensino superior para mais de 400.000 em 1995); a partir de 1995, a tendência é para a existência de um decréscimo abrupto e progressivo do número de candidaturas, caindo para um total de pouco mais de 210.000 candidaturas em 2001).

Outro facto interessante a registar é a aproximação cada vez maior entre a procura de ensino superior universitário e aquela que se verifica no ensino superior politécnico, permitindo falar em

'equilíbrio de forças' ao nível da procura. Essa aproximação é tanto originada pela importância que a procura de formação superior politécnica revela ter (sobretudo entre 1993 e 1995 e a partir de 1996), como, e sobretudo, pelo decréscimo significativo do volume de candidaturas ao ensino superior universitário.

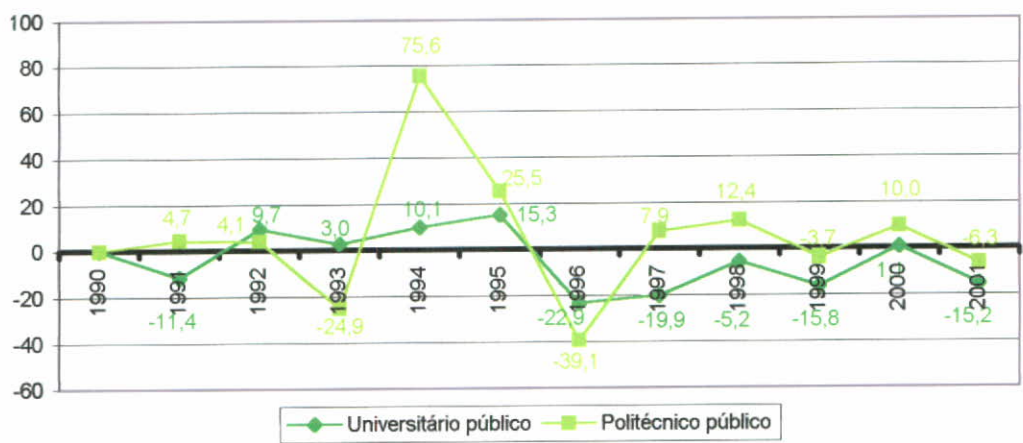
Gráfico 6. - Volume de candidaturas, por subsistema de ensino



Observando as variações registadas em termos de taxa de crescimento anual da procura, verifica-se desde logo a existência de determinados períodos que marcam a viragem na tendência até então desenhada. O período entre 1994 e 1996 acaba por ser, à entrada e à saída, uma altura fundamental em termos de procura de formação superior politécnica, com um aumento muito significativo da procura (superior a 75%) entre 1993 e 1994, facto que contribui para o maior aumento da procura de formação superior em geral durante a década de 90 (na ordem dos 25%). Em 1996, a quebra de quase 30% do volume total de candidatos é condicionada, em parte, pela queda significativa da procura de formação politécnica (próxima dos 40%) e, simultaneamente, de de formação universitária (em mais de 20%). Em ambos os casos, o ano de 1996 é aquele em que se verifica um decréscimo abrupto do número de candidaturas à frequência de cursos superiores (no ensino superior em geral decresce na ordem dos 63 milhares). Este é, em termos de procura, um ano 'incomum', se assim o pudermos designar.

A partir de 1997 podemos falar em 'retoma', sendo que esta se verifica somente no ensino superior politécnico, uma vez que no ensino superior universitário, de uma forma geral, se mantém sempre com valores negativos (ou seja, diminuição de candidatos a cada ano que passa). Aliás, de entre os dois subsistemas de ensino superior público, o que parece ser mais afectado (em termos relativos) pela diminuição do volume de candidaturas é a vertente universitária.

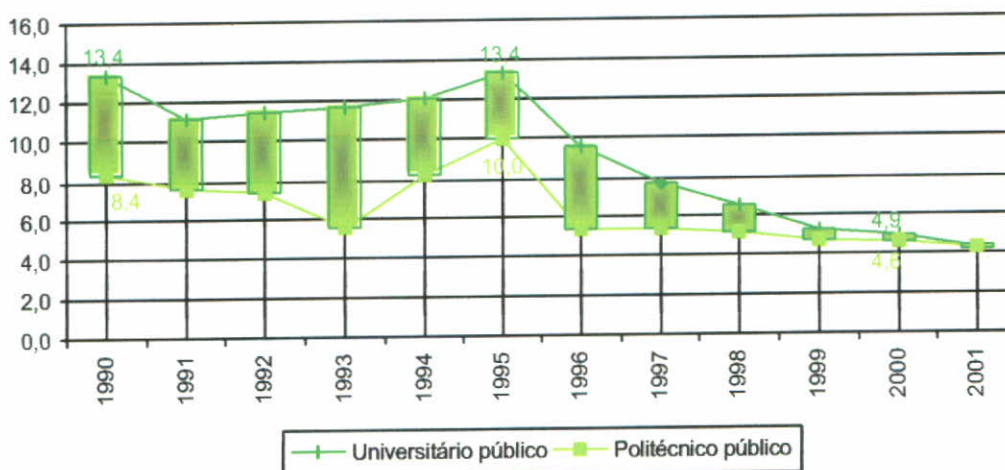
Gráfico 7. - Taxa de variação anual da procura por subsistema de ensino superior



A correspondência entre a dimensão da oferta e da procura pode ser traduzida através do rácio procura/oferta, em que é calculada a proporção de candidaturas para cada vaga existente. Mais uma vez, se a disparidade era bem visível no início da década de 90 (13 candidatos para cada vaga no ensino superior universitário face a 8 candidatos por vaga no ensino politécnico) e, apesar das ligeiras oscilações, assim se vai mantendo nos anos seguintes, verifica-se que a tendência começa a ser invertida a partir do ano de 1996. A partir desse ano começa a registar-se um progressivo decréscimo do volume de candidatos para cada vaga, tanto ao nível do ensino universitário como do ensino politécnico, havendo, a partir de 1999, uma nítida igualdade de proporção de procura por oferta entre os dois subsistemas de ensino.

Este facto deve-se não só a uma estabilização do volume da oferta, mas também, e sobretudo, a uma redução significativa da procura de formação superior. No entanto, mesmo havendo essa diminuição, quer no caso do ensino superior universitário quer no politécnico, a proporção é, nos últimos anos, de 4 candidatos para cada lugar disponível.

Gráfico 8. - Evolução do rácio procura/oferta, por subsistema de ensino superior



Sobre as tendências da oferta e da procura, existem aspectos que surgem com grande realce:

- Primeiro que tudo, torna-se bem visível que as linhas da oferta de ensino superior universitário e da oferta de ensino superior politécnico acompanham-se cada vez mais;
- Segundo, ao nível das tendências gerais da procura, ditadas pelo volume anual de candidaturas, ensino universitário e ensino politécnico surgem com posicionamentos distintos, com quebras significativas no ensino universitário a partir de 1995, facto que se torna menos visível em termos absolutos no ensino politécnico, em parte por ser também o subsistema de ensino que acolhe menor volume de candidaturas;
- O terceiro destaque diz respeito ao facto de, em termos relativos (no cálculo de percentagens, rácios e taxas), as oscilações verificadas serem mais visíveis para o ensino superior politécnico do que para o ensino superior universitário, o que, de certa forma, revela a sua maior sensibilidade a alterações conjunturais;
- O quarto aspecto a fazer referência diz respeito à estabilidade verificada, ao longo do período em análise, em termos de abertura de vagas colocadas à disposição da população que conclui os estudos secundários, facto que tem tanto maior destaque quando observado o enorme desequilíbrio (instabilidade) sofrido em termos de procura para o mesmo período temporal em análise. Enquanto que, ao nível da oferta, não se verificam momentos de redução de vagas, mas antes de crescimento mais moderado, levando à redução da taxa de crescimento anual, em termos de procura, 1996, 1999 e 2001 são, para o ensino superior universitário e para o ensino superior politécnico, anos de diminuição/crescimento negativo (a

que se juntam, para o ensino universitário, o ano de 1991, e mais tarde os de 1997 e 1998, e para o politécnico, o ano de 1993). Enquanto a estabilidade da oferta é lida pela dificuldade, ou mesmo resistência, de escolas e, sobretudo, do Ministério em alterar o número de vagas colocadas à disposição, as variações da procura dependem de inúmeros factores – demográficos, económicos, sociais;

- No quinto e último aspecto, tentando encontrar relações entre oferta e procura, podemos arriscar com a ideia de uma certa ciclicidade entre ambas, que surge espelhado naquele que será o subsistema de ensino que apresenta uma maior '(r)evolução' no seu seio – o ensino superior politécnico –, facto que podemos constatar em detalhe no seguinte quadro-síntese:

Quadro 2. Síntese das tendências da oferta e da procura de ensino superior entre 1991 e 2001

	Oferta geral	Procura geral	Oferta do Universitário	Procura do Universitário	Oferta do Politécnico	Procura do Politécnico
1991	+	-	+	--	++	+
1992	+	+	+	+	+	+
1993	+	-	+	+	-	--
1994	++	+	+	+	++	++
1995	+	+	+	+	+	++
1996	++	--	+	--	++	--
1997	+	-	+	--	++	+
1998	++	+	++	-	++	++
1999	+	--	+	--	+	-
2000	+	+	+	+	++	++
2001	-	--	-	--	+	-

Legenda: (++) subida significativa (+) subida (-) descida (-- descida significativa

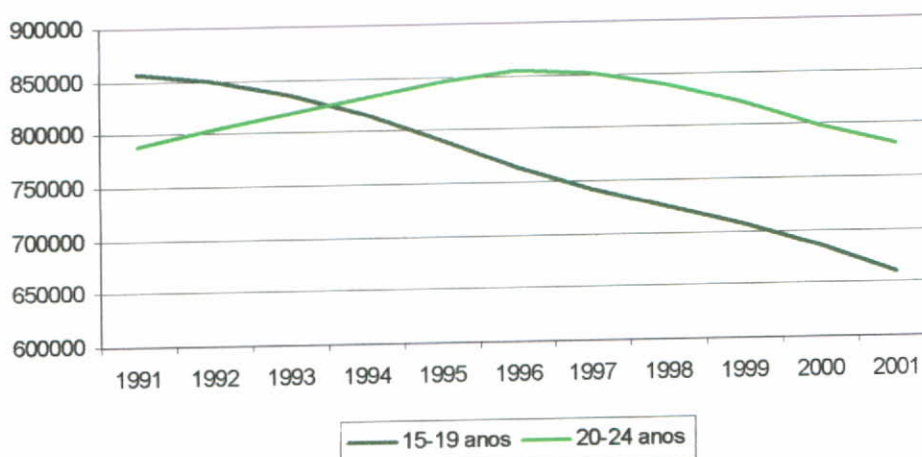
de facto, os momentos mais significativos de procura de ensino superior politécnico sucedem a anos em que foi colocada à disposição dos candidatos um maior número de vagas nesse subsistema, e vice-versa. Igualmente patentes neste quadro-síntese estão as fortes alterações sofridas neste subsistema de ensino superior, contrariando, por vezes, a tendência do ensino superior universitário e provocando em grande medida as tendências sofridas no ensino superior em geral⁹. Não esqueçamos, no entanto, o significativo desenvolvimento que ocorreu também no ensino superior universitário.

Como já referimos no início deste ponto, porque a procura deve ser lida como um comportamento e não apenas por um indicador quantitativo, devemos atender a condicionalismos que interferem no movimento de procura. Para além de ser 'ditada' pela oferta, entre outros factores, a procura pode depender directamente da estrutura demográfica da população.

⁹ Lembramos, mais uma vez, a ausência de dados relativamente ao sector privado.

Atendendo às estimativas de população para os anos em análise, limitadas aqui aos grupos etários mais prováveis ou frequentes nas candidaturas ao ensino superior, facilmente percebemos as oscilações (sobretudo na segunda metade dos anos 90) ocorridas nos volumes de candidaturas ao ensino superior:

Gráfico 9. - Estimativas da população residente por grupos de idade
(unidade: número de indivíduos)



Fonte: Instituto Nacional de Estatística

Conforme podemos verificar no gráfico supra, entre 1991 e 2001, de acordo com as estimativas do INE, ocorre uma quebra significativa do número de jovens entre os 15 e os 19 anos (potenciais candidatos ao ensino superior), a par de um crescimento do grupo etário imediatamente seguinte, sendo que esse crescimento encontra o seu pico máximo no ano de 1996, começando depois, também ele, a decrescer significativamente. Estes dados vêm, então, relativizar a quebra do volume de candidaturas ao ensino superior (em geral, e a cada um dos subsistemas em particular), na medida em que o peso das candidaturas no início da década de 90 face ao total de população jovem nesse momento é substancialmente diferente daquele que se verificará no final da década em análise. De acordo com os cálculos, que certamente terão as suas limitações, verificamos que, para o ano de 1991, a proporção de candidaturas ao ensino superior em função do número de indivíduos nestes dois grupos etários é de 16%, e para o ano de 2001 é de 15%. No entanto, caso não se tivessem registado alterações demográficas tão significativas o peso de candidaturas seria de somente 12%, o que nos faz reafirmar a necessidade de medir a procura (ou relativizá-la) em função de outros indicadores ou condicionalismos.

Desta forma, outros factores há que ter em conta, como sejam o caso das alterações das políticas educativas e dos critérios de candidatura ao ensino superior, como é por exemplo o caso da introdução dos exames finais no ensino secundário, durante a governação de Marçal Grilo como Ministro da Educação.

Outro factor importante refere-se às esferas e domínios de difusão das condutas sociais, sabendo que estes fenómenos não variam linear e proporcionalmente, a partir do momento em que apresentam períodos de forte expansão e outros de saturação ou regressão da difusão entre pares ou grupos sociais (aqui também os *media* desempenham um papel fundamental na evolução do fenómeno de dispersão da informação, por exemplo, quando sugerem uma maior ou menor abertura do mercado de trabalho aos licenciados).

Outro factor ainda, de cariz mais microsocial, e difícil de percepcionar com base nos dados de que dispomos, refere-se à variação do número de candidaturas por indivíduo. Tendo a possibilidade de escolher entre 1 e 6 pares curso/estabelecimento de ensino, 6.000 candidaturas em dois anos diferentes, por exemplo, não corresponderão obrigatoriamente ao mesmo número de candidatos que, neste caso, variará entre um mínimo de 1.000 candidatos e um máximo de 6.000 indivíduos. As probabilidades individuais de ingresso não serão, também elas, iguais. Logo, a procura, enquanto comportamento social, não será igual nesses dois anos.

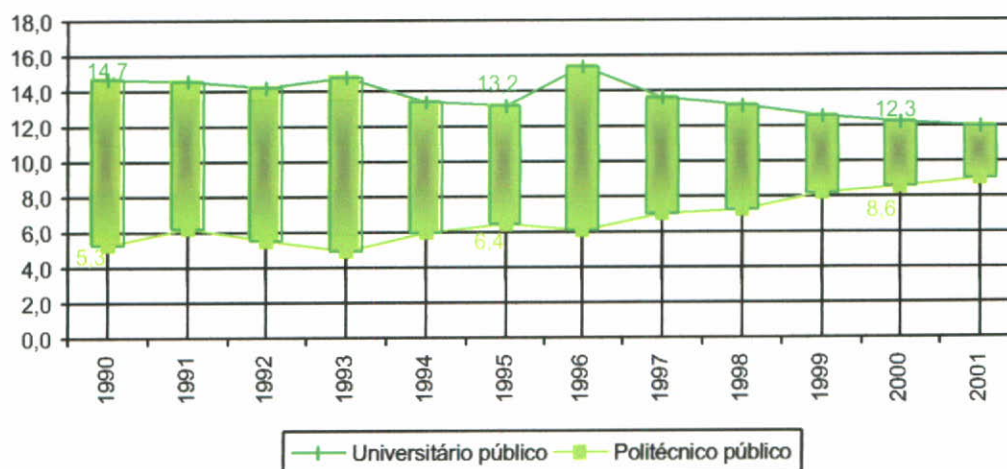
Por último, se temos do nosso lado a desvantagem de, num tão curto período (10 anos ou pouco mais), não poderem ser tiradas grandes conclusões, teremos, ainda assim, a possibilidade de “deixar no ar” a curiosidade em analisar mais em detalhe e mais prolongadamente estes dois subsistemas, e de lançar inquietações sociológicas (e outras) sobre as razões que terão estado na base das alterações (pelo menos até ao último ano em análise) encontradas, sabendo que elas acarretam possíveis diversidades sociais, económicas, culturais, escolares, entre outras.

Ainda ao nível da procura, é interessante observar com mais detalhe a evolução da proporção de primeiras preferências do ensino superior politécnico, relativamente ao total de candidaturas ao ensino superior em geral e ao ensino superior politécnico em particular.

Também na análise do volume de candidaturas preferenciais (candidaturas em 1ª opção) face ao total de candidaturas ao ensino superior surge, de forma visível, a evolução da procura sentida particularmente no ensino superior politécnico, com um aumento do seu peso de 5 para 9%, enquanto no ensino superior universitário se regista um decréscimo, ainda que ligeiro.

Parece, assim, no decorrer dos anos em análise, emergir um movimento (ainda que minoritário) de procura específica de ensino superior politécnico, canalizada para ele como preferencial.

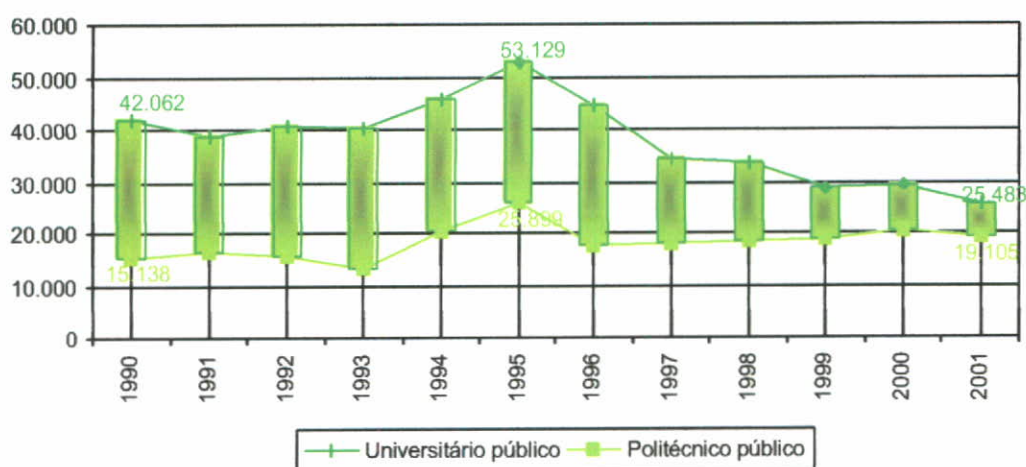
Gráfico 10. - Evolução da percentagem de candidaturas preferenciais sobre o total de candidaturas ao ensino superior, por subsistema de ensino



Dependentes tanto do número efectivo de candidaturas em 1ª opção como, e sobretudo, do número total de candidaturas, estes valores relativos, no entanto, não deixam perceber a tendência já encontrada relativamente à procura em geral.

Em termos absolutos, temos o seguinte:

Gráfico 11. - Evolução do volume de candidaturas preferenciais, por subsistema de ensino



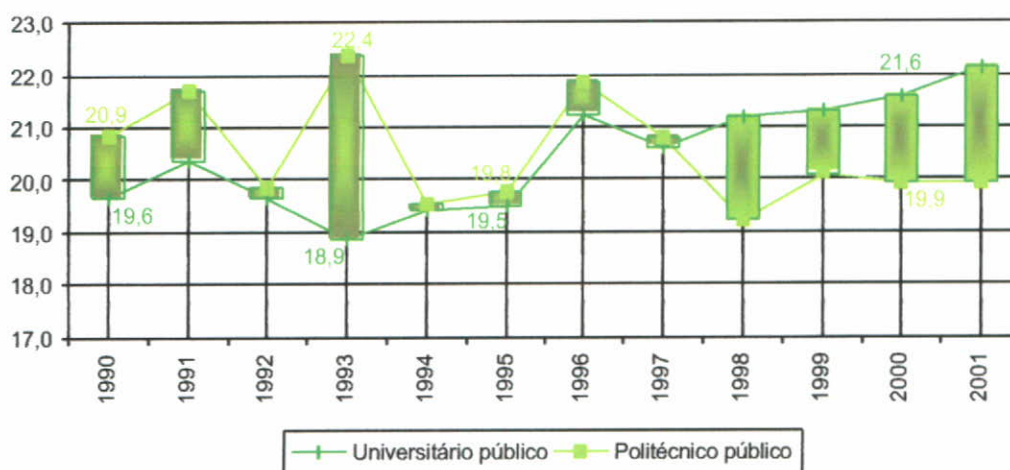
ou seja, uma quebra acentuada da procura preferencial de ensino universitário e, apesar da tendência geral ser a oposta, um crescimento, sendo depois menos acentuado, da quantidade de candidaturas em 1ª opção ao ensino superior politécnico.

Confrontando os dois valores – candidaturas e candidaturas preferenciais – para cada subsistema de ensino, apesar dos valores não serem muito diferentes (variando em ambos os subsistemas entre um peso máximo de 21/22% e um peso mínimo de 18/19%), verifica-se uma maior proporção de candidaturas preferenciais na primeira metade da década de 90 no ensino superior

politécnico e uma inversão dessa tendência a partir de 1998, quando passa a ser o ensino superior universitário a apresentar ligeiramente maiores percentagens de candidaturas preferenciais face ao total de candidaturas desse subsistema.

A inversão dessa tendência é, mais uma vez, explicada pelo crescimento da procura de ensino politécnico e a diminuição da procura de ensino universitário: a leitura destes dados leva-nos, no entanto, a pensar na procura do ensino politécnico como via alternativa, na medida em que, registando o ensino universitário um decréscimo abrupto de candidaturas em geral e candidaturas preferenciais em particular, a procura de ensino universitário surge como mais específica, mais dirigida para a 1ª opção. O crescimento da procura de ensino politécnico parece, assim, juntar a candidatura preferencial ao politécnico e a candidatura alternativa para quem, em 1ª opção, escolhe o ensino universitário.

Gráfico 12. - Evolução da percentagem de candidaturas preferenciais face ao total de candidaturas ao subsistema de ensino, por subsistema de ensino



4.3. A evolução do ingresso

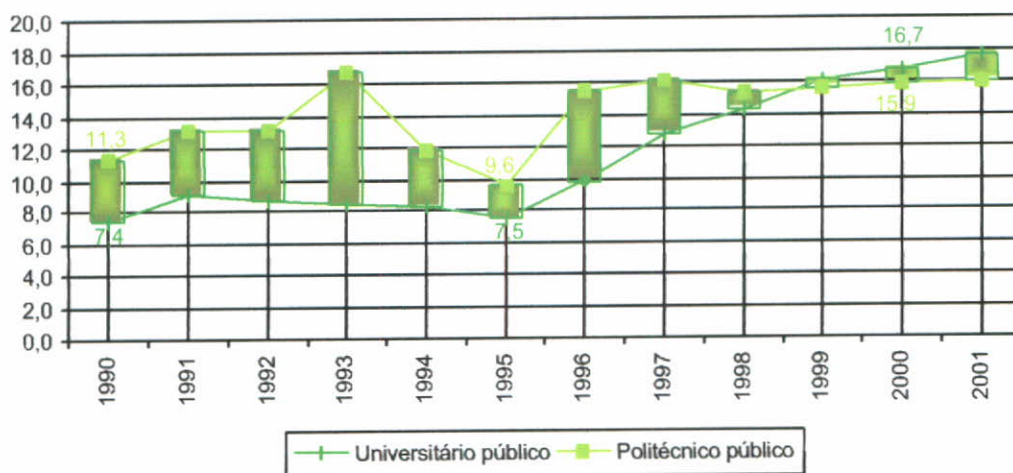
Um outro indicador do comportamento do 'mercado' de oferta e procura de ensino superior é aquele que assenta no volume de ingresso, que aqui também designamos como procura satisfeita, podendo ainda ser analisada em maior detalhe aquela que ocorre como resultante de uma candidatura em 1ª opção.

Em primeiro lugar há que assinalar que em ambos os subsistemas de ensino existe uma duplicação (ou pelo menos um crescimento significativo) da percentagem de candidatos que conseguiram ingressar no ensino superior.

Por outro lado, o decréscimo de candidaturas ao ensino superior universitário e o crescimento (em cerca de um terço) daquelas que se contabilizam para o ensino superior politécnico justificam a inversão da tendência verificada a partir de 2000, quando deixa de ser este último subsistema de

ensino a registar uma maior percentagem de candidaturas satisfeitas (apesar das diferenças entre ambos os subsistemas rondarem apenas a unidade percentual).

Gráfico 13. - Evolução da percentagem de candidaturas satisfeitas sobre o total de candidaturas ao subsistema de ensino, por subsistema de ensino



Na medida em que as candidaturas satisfeitas dependem largamente da oferta que é feita, analisemos quer a evolução dos lugares que ficam por preencher na primeira fase, quer, posteriormente, as candidaturas preferenciais satisfeitas, isto é, o volume de ingressos em 1ª opção face ao total de ingressos ou ao total de candidaturas preferenciais.

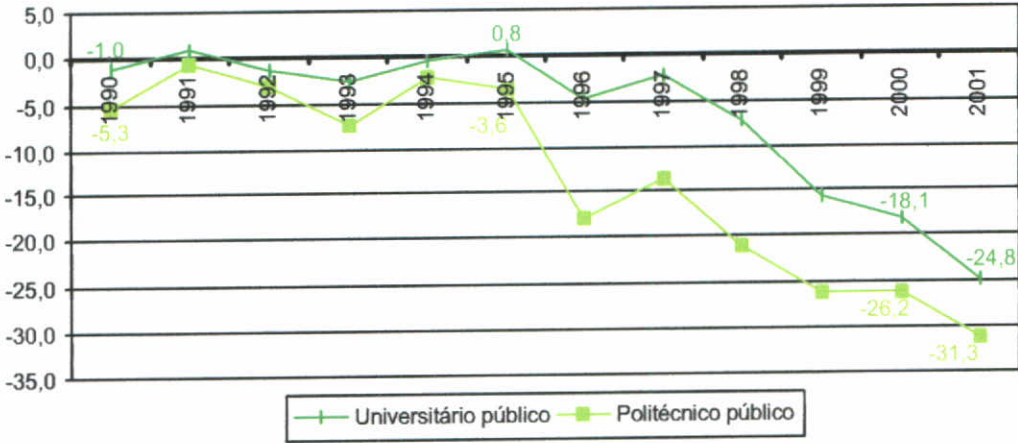
Relativamente ao peso das vagas (oferta) não preenchidas na 1ª fase de candidatura ao ensino superior face ao total de lugar colocados à disposição nesse mesmo ano, por subsistema de ensino, verifica-se um aumento cada vez maior (nos últimos anos chega a rondar os 25%) da percentagem total de vagas em aberto, o que leva a questionar um pouco as estratégias de ingresso dos candidatos, dado o aumento da oferta e a diminuição significativa de candidatos concorrentes.

Em termos mais específicos, e remetendo para a necessidade de ser feita uma análise mais fina, questionamo-nos até que ponto o 'problema' estará na procura (na estratégia, caso exista), o que significaria admitir que ocorre homogeneamente em todas as áreas/cursos e em todos os tipos de estabelecimentos de ensino, ou estará antes na oferta, colocando, antes, aqui o panorama da heterogeneidade e da existência de fortes desequilíbrios entre cursos (tendo, por um lado, aqueles que apenas consegue satisfazer uma parte mínima da sua procura e, por outro lado, aqueles que chegam a registar ausência de procura).

Traçando linhas de tendência paralelas, verifica-se que é no ensino superior politécnico que se regista a maior percentagem de vagas não imediatamente preenchidas no final da 1ª fase do concurso nacional para ingresso no ensino superior. Este facto torna-se mais relevante se a ele

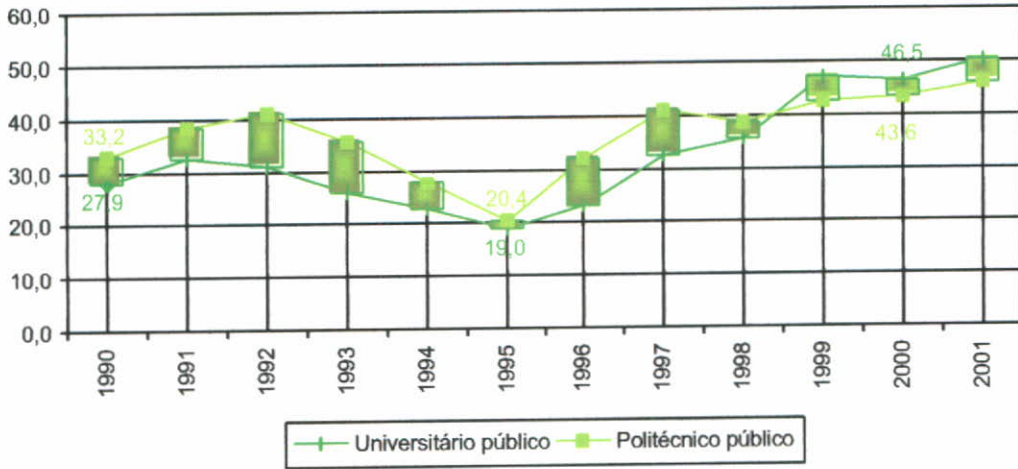
associarmos o aumento da oferta neste subsistema e, portanto, o crescimento exponencial de lugares deixados em aberto¹⁰.

Gráfico 14. - Percentagem de oferta não preenchida por subsistema de ensino superior



Acerca da proporção de satisfação de candidaturas preferenciais, ou seja, o peso das colocações em 1ª opção sobre, por um lado, o total de candidaturas em 1ª opção e, por outro lado, o total de ingressos, numa análise por subsistema de ensino, registam-se as seguintes tendências:

Gráfico 15. - Evolução da proporção de ingressos em 1ª opção face ao total de candidaturas em 1ª opção, por subsistema de ensino



Variando em função do número total de candidaturas, este indicador apresenta, em termos gerais, um comportamento semelhante ao da procura, com o ano de 1995 a funcionar novamente como marco temporal de alteração da tendência até então desenhada. Depois do ligeiro aumento da proporção de ingressos em primeira opção, face ao total de candidaturas preferenciais, até 1992,

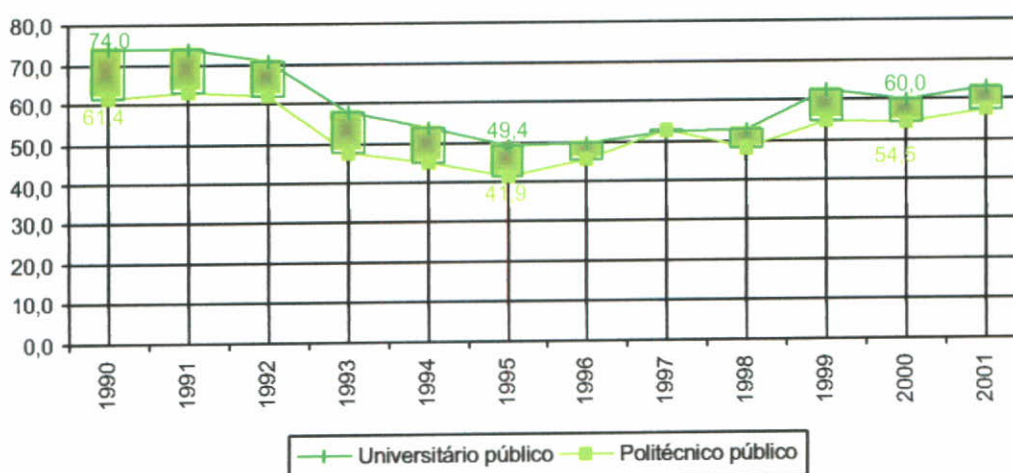
¹⁰ Seria interessante observar, no final, uma vez concluídas todas as fases do concurso, qual a proporção de lugares não preenchidos.

entre este ano e 1995 (o ano do *boom* na procura) verifica-se uma quebra dos valores, sendo de apenas cerca de um quinto a quantidade de ingressos preferenciais bem sucedidos. Com a quebra da procura, começa a aumentar gradualmente a probabilidade de ingressar no curso e estabelecimento de ensino de 1ª opção, chegando a ser de cerca de metade aqueles que conseguem na 1ª fase de candidatura aceder ao curso desejado.

Relativamente ao comportamento deste indicador entre os subsistemas de ensino em análise, as tendências são iguais e as diferenças rondando em média os 5 valores percentuais. Há a registar apenas uma inversão de posições a partir de 1999, quando passa a ser no ensino superior universitário que se verifica um maior grau de satisfação das candidaturas preferenciais. Curiosamente, antes desse momento, era no ensino politécnico que ocorria o maior volume de preenchimento de lugares em 1ª opção face ao total de candidaturas em 1ª opção. Isto não quer dizer que deixou de haver tantas preferências pelo ensino politécnico, mas sim que houve uma elevada procura de frequência deste subsistema de ensino nos últimos anos, abafando a proporção de candidaturas preferenciais. Mais uma vez, isto poderá querer indiciar a procura de ensino politécnico como ensino alternativo no caso da candidatura preferencial não ser bem sucedida. O que equivale a colocar o ensino politécnico em pé de igualdade com o ensino universitário, quando antes a candidatura a este último parecia ser exclusiva.

Sobre o peso dos ingressos preferenciais relativamente ao total de ingressos ocorridos em cada subsistema de ensino:

Gráfico 16. - Evolução do peso dos ingressos em 1ª opção face ao total de ingressos, por subsistema de ensino



Mantendo-se a par ao longo dos anos em análise, é ao ensino superior universitário que cabe (ainda de que forma ténue) a maior fatia de ingressos preferenciais. Facto que não causa estranheza se pensarmos que é também este subsistema de ensino que apresenta sempre maior

volume de candidaturas preferenciais; logo, a probabilidade de apresentar maior número de ingressos em 1ª opção é, também ela, maior.

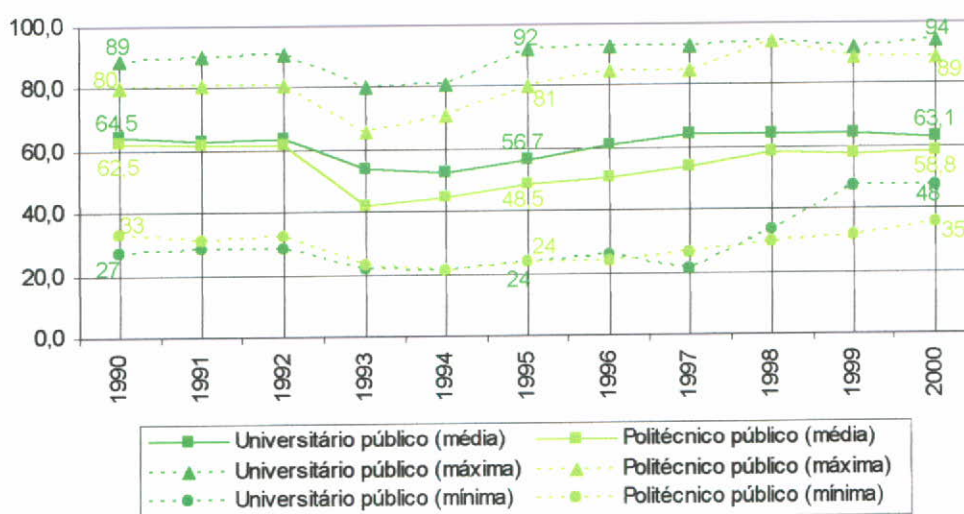
Repete-se o facto de o ano de 1995 surgir como um ano de viragem, uma vez que até aí se verifica um decréscimo gradual da percentagem de ingressos preferenciais sobre o total de ingressos (dos 74% para os 49% no ensino universitário, e dos 61% para os 42% no ensino politécnico), e começando a aumentar progressivamente a partir de 1996, chegando a uma proporção final aproximada de dois terços de ingressos preferenciais em cada um dos subsistemas.

Contrariamente ao que se poderia pensar quando se fala no ensino superior politécnico como um ensino de segunda, o que se pode também verificar é que existe sempre um volume considerável de candidatos que concorrem e ingressam neste tipo de ensino como escolha preferencial.

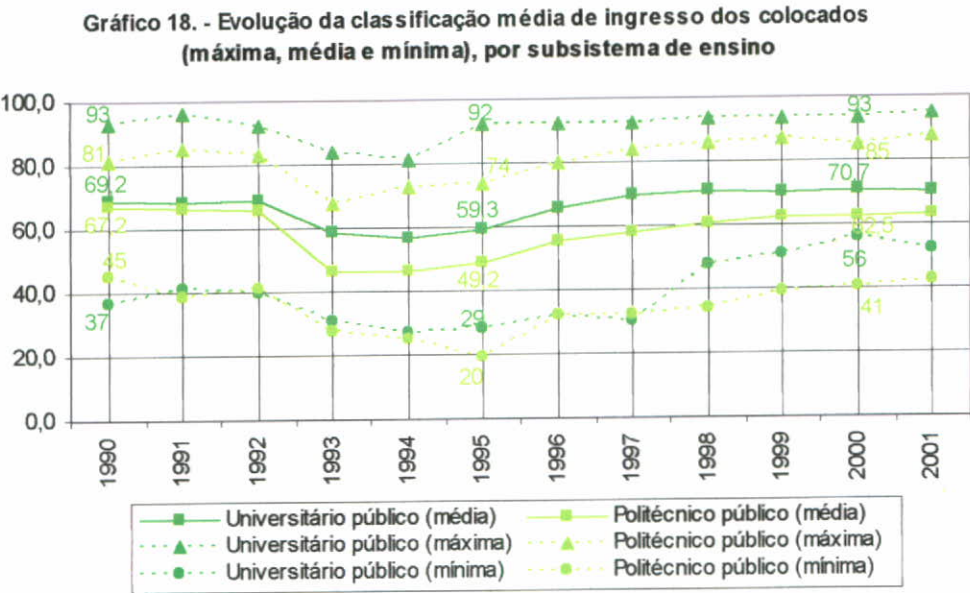
A análise das classificações do último colocado e da média das classificações dos estudantes ingressados, enquanto características inerentes aos próprios candidatos, poderão servir-nos como um indicador da distinção (ou não) dos públicos que concorrem e ingressam nestes dois subsistemas.

Os três valores em análise no gráfico que se segue – classificação máxima, classificação média e classificação mínima do último colocado – desenharam as mesmas linhas de tendência quando comparados os dois subsistemas de ensino. Apesar de os valores no ensino politécnico serem, de uma forma geral (exceptua-se o período entre 1990 e 1993 no caso da classificação mínima), ligeiramente inferiores, pensamos que, a haver distinção entre o público escolar, não será justificada grosso modo pela classificação do último colocado, uma vez que as diferenças face ao que se verifica no ensino universitário não são exageradamente evidentes.

Gráfico 17. - Evolução da classificação de ingresso do último colocado (máxima, média e mínima), por subsistema de ensino



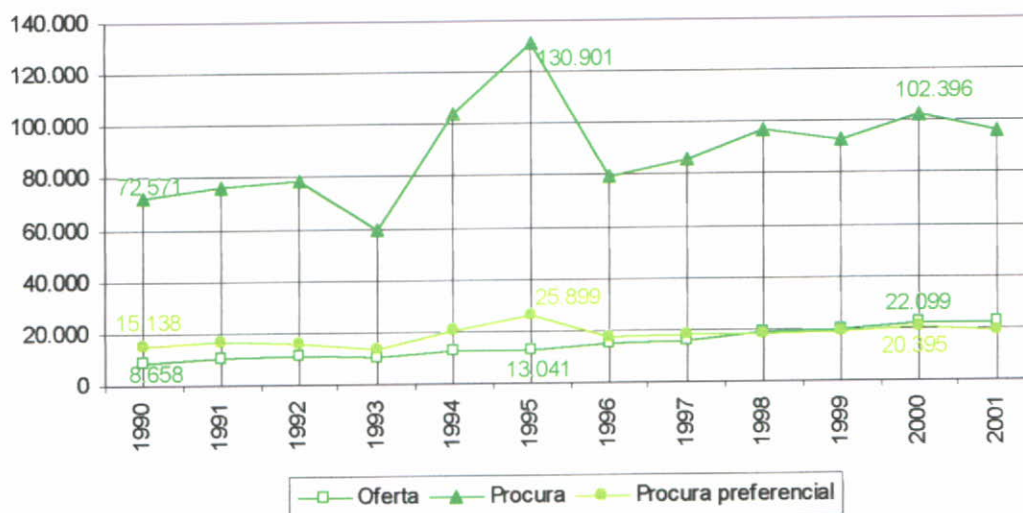
Na análise das notas médias de ingresso, as conclusões a que chegamos suportam as que acima descrevemos, apesar de aqui as diferenças entre os dois subsistemas de ensino serem um pouco mais evidentes.



Colocamos aqui a hipótese de o público escolar do ensino politécnico ser um pouco mais heterogéneo quanto ao seu percurso e nível de sucesso escolar no ensino secundário, que pode justificar os diferenciais encontrados nas notas médias de ingresso. Deixamos em aberto esta questão, para investigação posterior, adicionando ainda o facto de outras medidas estatísticas que ajudariam a perceber melhor as diferenças entre os subsistemas (referimo-nos em particular ao valor do desvio-padrão num e outro indicador) não serem muito díspares.

Preferimos, antes, e para não nos desviarmos muito daquilo que se constitui como o objecto de estudo deste trabalho, deixar uma 'fotografia' da evolução do ensino superior politécnico, no que se refere à oferta, procura e satisfação de procura nos últimos anos:

Gráfico 19. - Evolução da oferta, procura e procura preferencial de ensino superior politécnico



Talvez a ideia de Jorge Arroiteia não ande, no entanto, longe do que ainda possa estar a acontecer em termos de procura de ensino politécnico: «a falta de consolidação deste tipo de ensino e a expansão recente das universidades novas não permitiu ainda contrariar a maior procura dos centros universitários tradicionais que continuam a absorver um grande número de estudantes naturais de outras regiões do país» (1995: 52). Além disso, o facto de ser mais de banda estreita (Bessa, 2003), orientado para competências operacionais e, consequentemente, uma maior especialização, pode afastar mais a procura, que buscará cursos mais abrangentes, uma vez que conferem maior diversidade na formação e, logo, maiores probabilidades de ingresso no mercado de trabalho.

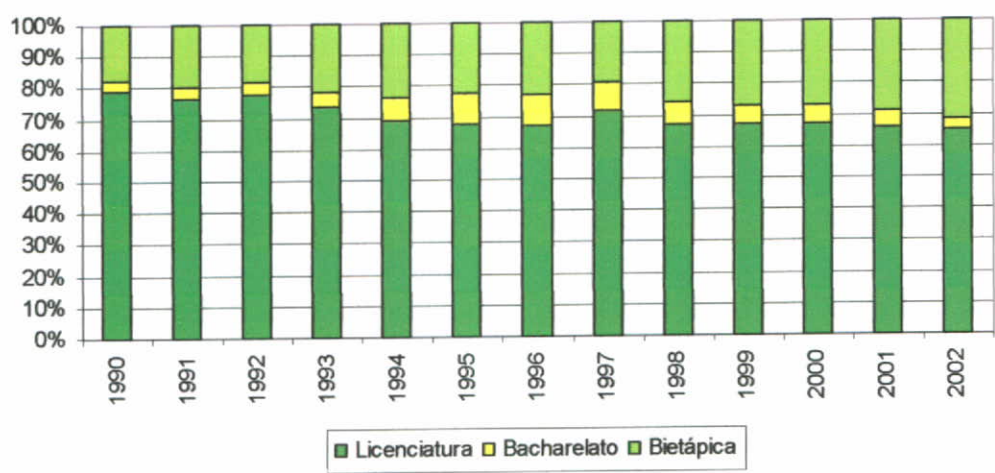
5. A evolução da oferta, da procura e do ingresso em função do grau de ensino

Numa análise mais fina em torno do grau de ensino, e não do subsistema de ensino, podemos observar diferenças significativas ao longo dos anos em análise. Desta forma, constituímos três grupos de cursos: a) aqueles cursos que sempre ofereceram o grau de licenciatura; b) aqueles que sempre corresponderam ao grau de bacharelato; e c) os que inicialmente eram bacharelatos e em meados da década de 90 permitiram a atribuição do grau de licenciatura (as bietápicas).

Em termos absolutos, verifica-se uma passagem de mais de 18.000 vagas de licenciatura em 1990 para quase 54.000 em 2002, enquanto que ao nível do bacharelato os valores são significativamente mais baixos, variando entre os 800 lugares em 1990 e os pouco mais de 3.000 em 2002. O acréscimo mais expressivo ocorre entre as licenciaturas bietápicas (ex-bacharelatos), com uma sextuplicação dos valores (de 4.200 para 26.000).

Em termos relativos, pode observar-se um forte crescimento do peso da oferta ao nível das licenciaturas bietápicas, e a existência de uma fatia residual de oferta de diplomas de bacharel.

Gráfico 20. - Evolução do peso da oferta de ensino superior, por cada grau de ensino

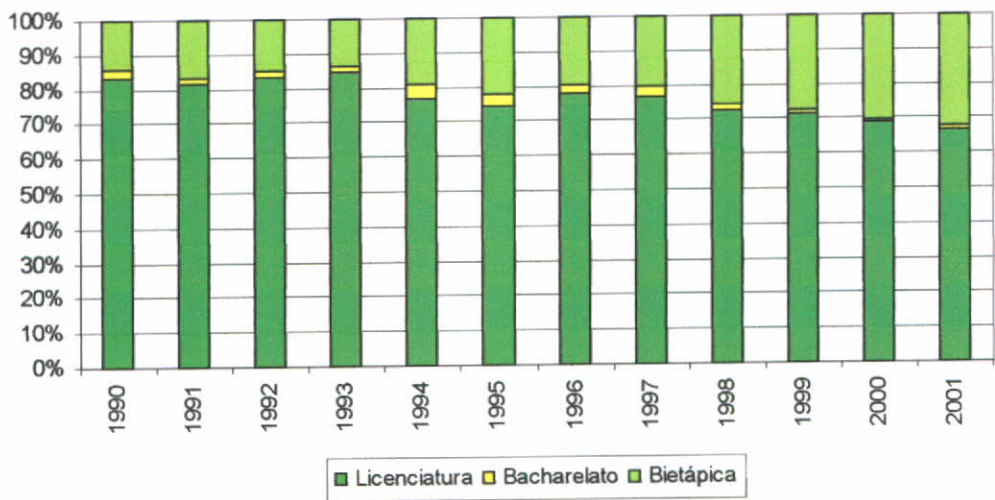


Em termos de procura, acontecendo o mesmo relativamente à procura preferencial (candidaturas em 1ª opção), as tendências são idênticas às traçadas face à oferta: a) predominância dos valores referentes às licenciaturas; b) decréscimo regular ao longo dos anos do peso da procura de licenciaturas face ao total e consequente aumento do peso da procura de formação bietápica; c) procura pouco expressiva de formação ao nível do bacharelato.

Quanto a valores absolutos, passamos de mais de 233.000 candidaturas a licenciaturas em 1990 face a cerca de 40.000 em bietápicas (quando a procura de bacharelatos corresponde apenas a pouco mais de 6.500), para 141.000 candidaturas a licenciaturas em 2001 perante pouco menos de metade desse valor relativamente às bietápicas.

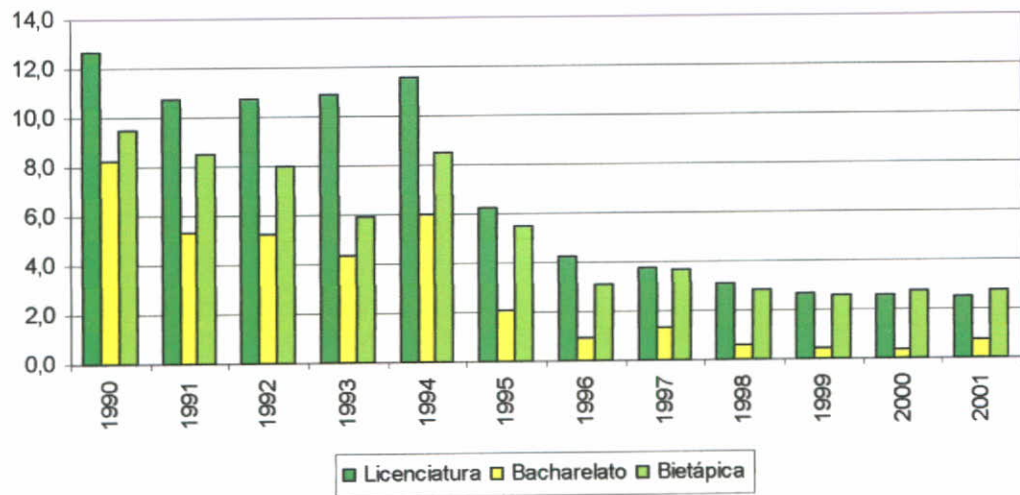
Um dado interessante a acrescentar é o facto de se assistir a um aumento mais ou menos constante (os anos de 1996 e 1997 são a única excepção) da procura preferencial de licenciaturas bietápicas, enquanto que nos dois outros graus aqui considerados é evidente a redução do número de candidaturas.

Gráfico 21. - Evolução da procura de ensino superior, por grau de ensino



Tendo presente as tendências descritas anteriormente sobre a evolução do ensino superior com base nos indicadores de oferta e procura, em que se verifica uma clara aproximação entre os lugares oferecidos e o volume de candidaturas, não será de estranhar a configuração da proporção de candidaturas para cada vaga a seguir apresentada:

Gráfico 22. - Evolução do rácio procura/oferta, por grau de ensino



Se até 1995 existiam diferenças significativas entre o rácio procura/oferta das licenciaturas e daquelas que seriam mais tarde as bietápicas, a partir de 1995 os valores tendem a aproximar-se, sendo iguais a partir do final da década de 90.

Diversos indicadores parecem apontar para uma diferença significativa do mercado de formação superior em Portugal a partir da segunda metade da década de 90, com o surgimento e a institucionalização das licenciaturas bietápicas:

1. Progressivamente, verifica-se a aproximação dos volumes de candidatos por vaga em licenciaturas e licenciaturas bietápicas;
2. A proporção de procura satisfeita (contabilizada a partir dos ingressos) sobre a procura é cada vez maior ao nível das licenciaturas bietápicas, por comparação com a mesma proporção referente às licenciaturas já existentes, devendo-se tal facto ao crescimento significativo da oferta deste grau de ensino, sobretudo a partir de 1995;
3. A partir de 1997, os ingressos em 1ª opção em licenciaturas bietápicas correspondem a metade da procura desses cursos como formação preferencial, aumentando a probabilidade de ingresso em primeira escolha neste tipo de grau. Os valores para as licenciaturas são inferiores em todos os anos em análise;
4. A leitura dos valores referentes aos bacharelatos indicia que, para além de residual, estes têm vindo a perder importância em termos de procura, chegando a ter valores elevadíssimos (acima dos 80%) de vagas não preenchidas na primeira fase, facto que ilustra de forma fiel a posição do grau de bacharel face ao das licenciaturas (bietápicas ou não).

O surgimento da licenciatura bietápica vem, assim, constituir-se como um marco importante no panorama de formação superior em Portugal, passando a haver um maior equilíbrio de forças entre ensino universitário e não-universitário.

A revisão da literatura feita sobre o crescimento do ensino politécnico não permitiu chegar a conclusões de fundo ou suficientes (para nós) acerca das razões de alteração dos comportamentos sociais face a este subsistema de ensino. Perante todo este quadro evolutivo, cresceu em nós a curiosidade sociológica de perceber quais os motivos e razões pessoais dos candidatos ao acesso ao ensino politécnico, quais as redes de difusão mais importantes e quais as expectativas sociais face a esta formação e ao mundo profissional a ela relacionado num futuro próximo.

Daqui, partimos para uma nova fase do nosso trabalho que, na impossibilidade de ser realizado em dois tempos, se limitou ao tempo presente, em busca de pistas que pudessem eventualmente fazer sentido no passado. A inexistência de estudos similares (ou a sua precária divulgação, caso existam) efectuados durante o período de transformação do sistema de ensino superior leva a que as hipóteses aqui formuladas possam não passar de isso mesmo, ou que as conclusões para o momento presente possam não se coadunar com a realidade passada.

Este trabalho servirá, certamente, para, pelo menos, fazer deste um ponto de partida, mais do que um ponto de chegada.

Além disso, parece-nos que a visão do público discente do ensino politécnico (como talvez também aqui, até agora, tem vindo a ser referido) como uno e singular é um tanto redutora. A procura de diversidade no seio deste grupo será, certamente, uma das grandes preocupações da etapa seguinte.

IV.A escolha: estratégia, recurso ou opção

Neste capítulo, procuramos contextualizar este trabalho em alguns quadros conceptuais, à luz dos quais melhor compreenderemos a problemática das escolhas dos estudantes.

1. Sobre as escolhas dos actores

Diversos apontamentos, abordagens, problemáticas e conceptualizações serão certamente referidos nesta parte. Debrucemo-nos, por ora, sobre alguns dos que nos parecem mais pertinentes para efectuar uma leitura acerca da perspectiva das opções individuais.

Sérgio Grácio (1997) define a existência de dois modelos que permitem avaliar as escolhas dos estudantes sobre o ensino:

- Um modelo *culturalista/estruturalista*, em que a socialização diferencial é responsável pela aquisição de disposições e orientações de vida feminina ou masculina. A relação que os actores mantêm com as situações concretas define-se à volta de um pólo de concordância e outro de discordância entre as disposições e as estruturas que definem as situações. A este modelo relacionam-se as razões objectivas de candidatura ao ensino;
- Um outro, *accionalista/utilitarista*, que não despreza os efeitos das diferenças de socialização, mas enfatiza a capacidade de os actores decifrarem as estruturas de oportunidades, de anteciparem e sobrepresarem alternativas de acção em termos de custos e benefícios associados a cada uma, e de optarem pelas que lhes são mais convenientes. Os actores podem alterar as suas representações de acordo com a sua experiência e, por isso, o modelo é mais apto para explicar processos de mudança social (a escolha é tomada perante diversas alternativas e a experiência é modelada por essas escolhas). O subjectivismo estará mais presente neste modelo.

Um dos quadros conceptuais abordados, de orientações estruturalistas, refere-se à *abordagem culturalista* (da escola de Bourdieu e Passeron) em que a explicação da orientação da acção dos actores resulta do processo de socialização, familiar entenda-se, a partir da qual as disposições sociais, a natureza de classe, ou melhor, a origem social dos actores condiciona a sua acção e, em particular, as suas opções. Estas são, em nosso entender, algumas das “razões objectivas da escolha dos indivíduos”, que referíamos na introdução deste trabalho.

Por outro lado, e tendo em conta a existência de “razões individuais/subjectivas” que estão na base da candidatura ao ensino superior politécnico, haverá uma aproximação à *perspectiva*

accionalista (com especial referência à teoria de Boudon), uma vez que são tidas em linha de conta as escolhas que os actores fazem, a partir das situações em que se encontrem, sendo eles próprios e, neste caso, as suas famílias a ponderar as suas opções a partir dos custos e dos benefícios daí advindos. A este propósito, afirma Mariano Gago que «em qualquer ocasião dos trajectos escolares, as decisões ligam-se com o aproveitamento. Em média, quanto mais elevado o aproveitamento, maior a probabilidade de mais investimento escolar, quer se trate de prosseguir ou não estudos, ou de ir ou não para a via de ensino mais vantajosa e/ou estudos mais longos. Mas aproveitamento e origem social interagem: a influência da origem social nas opções é tanto maior quanto mais baixo for o aproveitamento» (1994: 69).

Aos dois modelos referidos por Grácio acrescenta-se ainda o *interaccionismo*. A *perspectiva interaccionista* pode ainda enriquecer, ou diversificar teoricamente este quadro, na medida em que se atribui aos actores (estudantes, neste caso) a possibilidade de construir significados, fazendo-o numa base racional, ou seja, são eles próprios que definem o seu espaço vital (as disciplinas, matérias, áreas ou escolas mais importantes) – os rumos seguidos são consequência dos interesses e das estratégias dos estudantes, como actores independentes (baseado nos trabalhos de Peter Woods¹¹ e outros).

Numa abordagem mais macro-social, Hossler e outros (1999) sintetizam os diferentes modelos de análise acerca da escolha por parte dos actores da seguinte forma:

- *Modelos económicos*: baseados em dados económicos, assumindo os estudantes como actores racionais, que fazem análises custos/benefícios cuidadosas. Baseiam-se na ideia de que o estudante maximiza a utilidade (custo baixo/qualidade elevada), usando uma análise de custos-benefícios. Os estudantes têm de decidir entre continuar a estudar, ir trabalhar ou ir para a tropa. No 1º caso (estudar), há que escolher que tipo de escola – de acordo com os custos e benefícios percebidos. Depois, há que escolher entre um vasto leque de instituições. De certa forma, este modelo assume que o futuro dos estudantes é ilimitado e cheio de escolhas possíveis, que vão sendo eliminadas de acordo com determinados critérios. Os custos são despesas directas e indirectas (propinas, livros, custos de oportunidades), mas também outras perdas, por irem estudar para fora. Neste modelo, os estudantes estão em condições de antecipar vantagens e desvantagens de cada curso, associar uma utilidade ou um valor a cada um dos seus atributos e estimar as consequências razoavelmente e assim escolher mais ou menos racionalmente, para maximizar benefícios e reduzir os custos. É também assumido que os indivíduos agem racionalmente, i.e. no seu melhor interesse, e escolhem um recurso que maximiza a utilidade. Ainda que

¹¹ Com as publicações *The happiest days? How pupils cope with school* (1990) e *Teacher skills and strategies* (1990).

muitas variáveis usadas em modelos económicos sejam sociologicamente fundadas, são claramente associadas ao rendimento familiar, sucesso escolar e capital escolar familiar.

- *Modelos estatutários*: descrevem como se relacionam as variáveis, à medida que os estudantes tomam as suas decisões. É dada ênfase ao modo como o processo de socialização, as condições familiares, a interação com os pares e o ambiente escolar modelam as escolhas dos estudantes. Também as variáveis comportamentais (sucesso escolar, por exemplo) interagem com variáveis de origem (classe social) para definir as aspirações. Os autores destacam 4 modelos:
- *Modelos de processamento de informação*: incorporam a pesquisa de informação no primeiro modelo. O capital social, o capital cultural e a socialização vão interferindo no processo, até à fase da escolha. Os três principais agentes de socialização são a família, o grupo de pares e a escola. Os dois primeiros são primários, personalizados e informais – mas o valor que atribuem à educação é variável e tem impacto nos estudantes. Processamento de informação: põe a ênfase no estudante enquanto agente de recolha e processamento de informação – nesse processo, o estudante é limitado pelas interações com a família, amigos e escola. As decisões podem não ser iguais e, se o forem, são por razões diferentes; isso acontece porque diferentes grupos sociais usam o capital social de diferente maneira, quando têm que processar essa informação; dois estudantes podem partir do mesmo sítio e ir parar a sítios muito diferentes, ou mesmo chegar ao mesmo sítio por caminhos diferentes. Por isso se deve conjugar capital social, socialização, tomada de decisão e processamento de informação.

O modelo de processamento de informação compreende uma vertente de inter-relação entre o *eu* e o *outro*, fazendo depender da influência ou incorporação de determinados modelos culturais, valores, maneiras de agir, pensar e sentir, a opção tomada face ao ensino.

Para uma abordagem mais completa e abrangente possível, tentaremos 'beber' um pouco de cada uma destas perspectivas.

Diversas abordagens mais específicas em torno da construção de preferências são desenvolvidas por diferentes autores, de diferentes escolas ou correntes.

Sobre as motivações de escolha, Huberman (1989) refere a existência de múltiplos estudos sobre as razões de escolha, ainda que neste caso se debruce sobre os docentes. Desde logo, refere a existência de uma dicotomia de razões, umas mais associadas a factores materiais, e outras, de índole mais profissional, que se tornam mais altruístas. Podendo esta diferença de motivações,

desde logo, ser aplicar aos estudantes e às suas decisões sobre o ensino superior, na base do trabalho de Huberman pode falar-se em três tipos de razões: as “motivações activas”, associadas a uma escolha deliberada (pelo contacto, por uma razão/relação afectiva); as “motivações materiais”, relacionadas com o mercado de trabalho e perspectivas de emprego/empregabilidade; e as “motivações passivas”, pela falta de melhor escolha, pressupondo uma entrada provisória.

Jean-Michel Berthelot dá particular ênfase ao trabalho dos actores sociais, ou seja, às suas estratégias no interior das estruturas sociais, estratégias essas que passam por uma utilização do campo escolar em função dos interesses próprios dos actores e dos desafios que aí encontram.

Mais, refere ainda que a passagem bem sucedida pela escola, e nomeadamente pelo ensino superior, constitui-se actualmente como um passaporte para um novo campo – o diploma servirá de instrumento para chegar a determinados lugares do mercado de trabalho, conferindo ao seu detentor competências sociais e técnicas específicas. Um maior investimento na educação terá como consequência o desenvolvimento de aspirações socioprofissionais mais elevadas. A questão será saber, face a um mesmo nível de ensino (o superior), como se diferenciam as motivações, as estratégias, no fundo, as razões, de escolha ou opção pela candidatura e/ou frequência de ensino politécnico e ensino universitário.

Alguns estudos avançam também com pistas específicas que surgem no sentido de diferenciar opções, estratégias e caminhos escolares em função do subsistema de ensino. Delas fazem dependem diversas características sociais, económicas, geográficas, individuais.

De acordo com o estudo realizado por Cristina Gomes da Silva, «Escolhas Escolares, Heranças Sociais» (1999), ao nível do ensino secundário, as motivações de frequência de escolas e cursos de cariz distinto são igualmente diferentes: do lado da escola técnica, residem razões como a variedade/qualidade/quantidade de equipamentos disponíveis ou a passagem para a vida activa; do lado dos liceus (mais próximos da lógica do ensino superior universitário), encontramos motivações relacionadas com o prosseguimento dos estudos. No ensino superior aconteceria algo de semelhante com o que acontece no ensino secundário: verifica-se uma segmentação escolar entre as duas vias de ensino – uma mais prestigiada e mais relacionada com um dos pólos (o intelectual), a que corresponde o ensino superior universitário, e outra mais centrada numa vertente mais prática e técnica, sendo esta correspondente ao ensino politécnico. Resta saber até que ponto ainda subsiste esta clivagem ou, antes, se a esbate-se com a uniformização de cursos e formação entre ensino universitário e ensino politécnico.

Por seu lado, Pedro Lourtie, sobre as perspectivas para o ensino superior politécnico, considera que «as motivações de escolha de um curso superior é o aspecto mais difícil de analisar, requerendo uma análise sociológica». Acrescenta que «no entanto, é de esperar que factores como as perspectivas de satisfação das aspirações sociais e profissionais, a acessibilidade (proximidade de residência), as perspectivas de emprego e remuneratórias e o prestígio da escola

possam influenciar a escolha» (Lourtie, 1989: 241). Dois factores entram em contradição com esta teoria ao nível do ensino superior politécnico, segundo o autor: o primeiro factor consiste numa ausência de prestígio estabelecido ao nível das instituições de ensino que se insere neste grau, possivelmente pelo facto de serem instituições recentes e pouco consolidadas; para além disso, e em segundo lugar, existe um grande e longo trabalho que necessita ser feito por estas escolas ao nível da satisfação das aspirações e perspectivas de emprego face aos seus diplomados. Através dos dados de que dispomos, procuraremos, mais adiante, confirmar ou refutar algumas destas ideias.

Um aspecto fundamental refere-se à esfera de representações sociais sobre os sistemas de ensino superior. Neste ponto, a ausência de conhecimento sobre o ensino politécnico (o que é, que formação oferece, etc.) pode condicionar os movimentos de procura deste subsistema de ensino. Veiga Simão refere mesmo a ausência de definição de opinião sobre o ensino politécnico, por desconhecimento: «Não existe um estudo consistente de opinião que permita exprimir, com total garantia de fidelidade, o pensamento dominante sobre o ensino politécnico, no nosso país. (...) E a primeira dessas ideias é a de um desconhecimento mais ou menos generalizado do que representa o ensino politécnico, uma vez que, no entendimento tradicional, o ensino superior confunde-se com o ensino universitário (...). Aliás, esse entendimento tende sempre a apreciar o ensino politécnico com base no referencial universitário» (2000: 55), como aliás já tivemos oportunidade de referir anteriormente, sobre a evolução e os objectivos deste subsistema de ensino superior. Sendo, na opinião do autor, muitas vezes representado como um "ensino universitário de segunda classe", a imagem social que é criada em torno do politécnico «teve fortes reflexos na procura do ensino politécnico por parte dos candidatos ao concurso de acesso ao ensino superior, induzindo uma outra imagem de *"ensino de segunda vocação"*. (...) O risco desta *"imagem"* será induzir para o ensino politécnico as sobras da dicotomia *"ensino liceal versus ensino técnico"*, que se traduziram em formas de uma diferenciação social indesejável e largamente condicionante da assunção de uma lógica estruturante do sistema de ensino, globalmente considerado, orientada por critérios de razoabilidade vocacional e preocupações de igualdade de oportunidades» (2000: 58 e s.).

Nesse sentido, a valorização social dos diplomas e, consequentemente, dos subsistemas de ensino a eles associados pode constituir uma das condicionantes no processo da definição da candidatura ao ensino superior. A sua importância será tanto mais evidente quanto maior o leque de possibilidades dos candidatos. Albert Hirschmann (citado por Grácio, 1998) fala em "preferências de primeira ordem" e "preferências de segunda ordem".

Na perspectiva de Collins, se a educação se constitui como um "bilhete de acesso" a posições sociais, a procura de ensino gera intensificação da competição entre os agentes. Desta forma, os actores não agem em concertação uns com os outros. Acontece que a soma das suas acções convergentes fazem com que valha a pena investir na educação, pela retribuição económica e

simbólica que daí resultará. Investe-se na educação para, futuramente, se recolher frutos, de preferência superiores aos gastos. Daí que o processo de decisão seja fundamental, na medida em que condiciona e determina o futuro dos agentes sociais.

1.1. A estrutura das preferências dos candidatos em função do subsistema de ensino

Tendo em conta um dos estudos mais abrangentes sobre a situação do ensino superior em Portugal, «O Perfil Socio-Económico dos Estudantes do Ensino Superior», realizado em 1997 pelo CEOS – Investigações Sociológicas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), em conjunto com o Conselho Nacional de Acção Social do Ensino Superior (CNASES), a procura do ensino superior deve ser analisada atendendo a dois aspectos – as orientações que marcam essa procura de ensino superior, e as disposições colectivas, que determinam as opções individuais de candidatura e a frequência de determinados cursos e instituições de ensino superior e que contribuem para a formação de uma estrutura relativamente estável de procura de ensino superior.

Para uma análise da procura de formação superior, e no intuito de perceber as diferenças que se podem estabelecer ao nível dos diferentes tipos de ensino superior (universitário e politécnico, público e privado), debrucemo-nos um pouco sobre os resultados desse no que se refere às trajetórias de candidatura e ingresso dos estudantes, tendo em conta que a candidatura preferencial implica, deste já, três níveis distintos de análise: a candidatura ao subsistema de ensino, a candidatura ao estabelecimento de ensino e, por último, a candidatura ao curso.

Factor igualmente importante na análise da procura de ensino superior diz respeito à satisfação dessa procura – ou seja, se existe correspondência entre o subsistema de 1ª opção de candidatura do estudante ao Ensino Superior e o subsistema frequentado de facto – e à capacidade de resposta do subsistema de ensino à procura verificada. Neste ponto, poderão surgir três situações hipotéticas: uma situação (1) de *satisfação total*, quando o subsistema acolhe todos aqueles que se candidataram em 1ª opção de candidatura, uma situação (2) de *satisfação parcial* (mais ou menos elevada) quando apenas uma parte da procura é assimilada e, por último, a situação (3) de *não satisfação*, que ocorre quando não existe acolhimento da procura. Ou seja:

Procura \ Ingresso	Em 1ª opção	Não em 1ª opção
	(1) Total satisfação	(2) Satisfação parcial
Em 1ª opção	(2) Satisfação parcial	(3) Não satisfação
Não em 1ª opção		

Atendendo ainda ao factor *satisfação*, este pode ser também encontrado do outro lado, ou seja, do lado do estudante, atendendo às suas expectativas, confrontando as suas preferências

manifestadas na 1ª opção de candidatura (no par curso/estabelecimento de ensino) e a sua efectiva frequência. Desta forma, também poderão ocorrer situações (1) de *total satisfação* das expectativas, quando o curso e o estabelecimento de ensino efectivamente frequentados correspondem à 1ª opção de candidatura, situações (2) de *satisfação parcial* das expectativas, quando apenas uma das componentes (curso ou estabelecimento de ensino) corresponde à 1ª opção, e situações (3) de *não satisfação* das expectativas quando existe um total desajuste em relação à 1ª opção. Estas posições podem ser lidas através do seguinte esquema:

Curso de 1ª opção \ Estabelecimento de 1ª opção	Ingresso	Não ingresso
	Ingresso	Não ingresso
Ingresso	(1) Total satisfação	(2) Satisfação parcial
Não ingresso	(2) Satisfação parcial	(3) Não satisfação

Existem diferenças significativas, assinaladas neste estudo, entre a satisfação da procura dos diferentes subsistemas de ensino superior: o ensino superior universitário público era aquele que apresentava uma maior percentagem de ingressos em 1ª opção (no par curso/estabelecimento de ensino), a que correspondia, então, um elevado grau de satisfação total da procura; o subsistema de ensino universitário privado apresentava um perfil de satisfação de procura ligeiramente diferente, na medida em que era aquele em que menor percentagem de estudantes o frequentavam como sua 1ª opção, mas era também aquele que mais satisfazia parcialmente a procura de ensino, especialmente na vertente "oferta de curso de 1ª opção"; o ensino superior politécnico, aquele que mais nos interessa abordar, associava-se de forma mais clara ao que se designou por *não satisfação*, na medida em que apresentava, comparativamente aos restantes subsistemas de ensino, uma percentagem maior de estudantes que se encontravam a frequentar um curso e um estabelecimento de ensino distintos daqueles que correspondiam de facto à sua 1ª preferência no momento de candidatura ao ensino superior.

Quando tido em linha de conta o curso que se pretendia, segundo dados do referido estudo, verificou-se que a maior inadequação entre as expectativas e a situação conseguida registava-se nos estudantes do ensino superior politécnico, dado o menor volume de ingressos no curso desejado.

Na sequência da observação anterior, verifica-se que, em relação ao estabelecimento de ensino de preferência, a população que apresentava uma proporção mais elevada de estudantes a frequentar o estabelecimento de ensino preferido se encontrava no universitário público, podendo, comparativamente, o privado ser visto como uma segunda alternativa. Parece, então, evidente uma maior atracção exercida pelas universidades públicas. Atendendo às características particulares do ensino superior privado, e na medida em que comporta um público escolar e

condições de candidatura bastante específicos¹², as escolhas de candidatura dividem-se entre o ensino privado e o público, mas sempre num registo de subsistema de ensino universitário. Ao nível do ensino politécnico, registe-se que a maioria dos estudantes frequentava o estabelecimento que correspondia à sua primeira opção de candidatura, facto que não acontecia, por exemplo, ao nível do ensino universitário privado. Acresce a este facto a percentagem significativa de estudantes para quem, frequentando o ensino superior politécnico (e sendo este um subsistema onde presidem essencialmente as *não satisfações*), a preferência de candidatura aponta para um estabelecimento de ensino superior politécnico (ao contrário do que se pudesse pensar, que fosse o ensino superior universitário público). Ou seja, a *não satisfação* das expectativas de colocação dos candidatos, mais notória no ensino superior politécnico, advirá, neste caso, de uma concorrência dentro do próprio subsistema, e não como uma segunda opção face ao subsistema de ensino universitário público. Isto poderá significar que o ensino superior politécnico público não se constitui como um subsistema alternativo (como acontece com o privado), mas antes como um subsistema cuja procura obedece a razões e um público próprios.

Os autores deste estudo (Balsa e outros, 2001) consideram que os subsistemas privado e politécnico público se apresentam em grande parte como opções secundárias, «estabelecimentos-refúgio» para muitos daqueles que não conseguiram entrar nas universidades públicas. Contudo, a percentagem de estudantes a frequentar o subsistema de candidatura de primeira opção é superior no ensino politécnico público por comparação com o ensino privado, o que parece indicar que, apesar de tudo, existe uma maior percentagem de estudantes no politécnico que optou preferencialmente por este subsistema. Existe, no entanto, uma diferença fulcral entre estes dois subsistemas: enquanto no privado grande parte dos estudantes ingressa no curso preferido, escolhido em primeira opção, dado que existe uma total satisfação da procura neste subsistema de ensino, no politécnico público é muito menor a percentagem de estudantes que vê satisfeitas as suas expectativas face ao curso inicialmente seleccionado. Tal facto é compreensível, se pensarmos que alguns estudantes e suas famílias preferem pagar um ensino mais dispendioso, para ingressarem no curso desejado, e em que provavelmente não ingressariam no ensino universitário público. Mas a estas razões objectivas faremos referência mais adiante. O que importa realçar, neste caso, é a existência de comportamentos diferentes em termos de procura de subsistemas de ensino.

¹² Designadamente, por um lado, fracos níveis de excelência escolar (que farão condicionar o ingresso no ensino superior universitário público) e uma percentagem considerável de trabalhadores-estudantes (que se candidatam pela maior oferta de ensino nocturno), e, por outro lado, candidaturas restritas, e não de âmbito nacional, como acontecem no ensino superior público.

O estudo avança com algumas hipóteses que poderão explicar esta diferença tão evidente ao nível da satisfação da procura por parte dos diferentes subsistemas de ensino em Portugal. Uma das explicações pode ter a ver com o facto de que algumas das variáveis que contribuem para as variações registadas correspondem ao nível de excelência escolar dos estudantes e à relação com a sua 1ª opção de candidatura. Desta forma, os estudantes que, na sua trajectória escolar pelo ensino secundário, obtiveram melhores classificações escolares são aqueles que mais hipóteses terão de concretizar as suas expectativas, ou seja, mais facilidade terão em ingressar naquela que possa constituir-se como a sua 1ª opção de candidatura.

Este pressuposto será igualmente válido para a candidatura ao estabelecimento de ensino, sendo tanto mais provável o ingresso no estabelecimento desejado quanto mais elevado for o nível de excelência escolar do candidato, podendo ser feita, desta forma, também a distinção entre os diferentes subsistemas em análise.

1.2. Das razões objectivas de candidatura ao ensino superior

A dimensão económica constitui-se como uma das mais fortes condicionantes do processo de candidatura ao ensino superior. Tendo em conta o modelo de decisão individual sobre o prosseguimento dos estudos, os indivíduos, e as suas famílias, fazem uma estimativa das vantagens e inconvenientes dos caminhos possíveis, começando pela colocação da hipótese de não continuação da formação em meio escolar.

Sérgio Grácio descreve o modelo de decisão individual sobre o prosseguimento dos estudos, que se baseia no facto de que «mais educação aumenta as oportunidades de ganhos económicos durante a vida profissional de cada um» (1997: 9), ou seja, no cálculo efectuado pelos jovens e suas famílias sobre as vantagens e desvantagens de prosseguirem os estudos [partindo do princípio de que sabem que os empregos são tanto mais remuneradores quanto mais elevada a escolaridade]. Dessa forma prolongam os estudos, esperando vir a obter rendimentos económicos superiores aos que obteriam caso comessem a trabalhar de imediato – é a estimativa favorável ao prosseguimento e, podemos supor, à escolha de determinada área, em que o rendimento adicional é superior aos custos.

Nesse sentido, «a probabilidade de enveredar pelo suplemento de investimento escolar [no superior e não no médio/politécnico] será tanto maior quanto: a) mais reduzido for o suplemento; b) mais elevados os níveis de vida e; c) mais inequívocas as vantagens oferecidas pelos diplomas superiores» (Grácio, 1998: 259). Esta leitura de Grácio, ainda que correspondendo a um caso específico, ilustra de forma clara o modelo de Boudon sobre a decisão dos actores em função da ponderação de custos e benefícios.

Os resultados do estudo de Balsa vieram mostrar (ou relembrar) que existem alguns factores que surgem como mais importantes para a escolha do estabelecimento de ensino de 1ª opção. A resistência a uma mobilidade espacial – traduzida na procura de estabelecimentos próximos da zona de residência – parece ser, de uma maneira geral, o grande “condicionador” na escolha do estabelecimento de ensino, o que, poderá estar associado a uma ponderação dos custos económicos directamente implicados na deslocação do estudante (em termos logísticos, de alimentação, de transporte, etc.), sendo que, segundo os dados apresentados no referido estudo, estes factores tomam particular importância no ensino superior politécnico público.

É possível, também, encontrar um conjunto de factores relacionados com o ingresso propriamente dito no curso: a suposta (pelo menos assim indicada pelos estudantes) facilidade de entrada, e a exclusividade de oferta do curso desejado no estabelecimento de ensino de 1ª opção.

Para além das razões mais apontadas pelos estudantes, relativamente à sua escolha do estabelecimento de ensino de 1ª opção, são notórias algumas diferenças entre a escolha de cada um dos diferentes subsistemas de ensino. Hierarquizando as razões de escolha do estabelecimento de ensino de 1ª opção para cada um dos subsistemas de ensino, verificamos o seguinte: a “proximidade da residência” é um factor relevante para grande parte dos estudantes inquiridos em todos os subsistemas de ensino, sendo que o ensino politécnico é aquele que apresenta uma maior incidência regional, pois a “proximidade da zona de residência” foi a razão mais invocada pelos estudantes. Este parece ser, de facto, o factor mais atractivo para os estudantes que a ele se candidatam.

A “facilidade de entrada” não é uma razão preponderante na 1ª opção de candidatura aos três subsistemas. Todavia, se na candidatura ao universitário público e ao privado esta razão tem pouco peso, verificamos que na candidatura ao politécnico é uma das razões mais fortes, o que nos indica que, a este nível, os estudantes que se candidatam ao politécnico público em 1ª opção o fazem, em grande parte, pela interiorização das reais probabilidades de entrada em função das suas classificações de acesso e das vagas existentes. Assim, constatamos que as questões relativas à “proximidade da residência”, “facilidade de entrada” e “despesas reduzidas” adquirem, ao nível do ensino superior politécnico, uma relevância por vezes superior aos critérios de qualidade.

Para os autores do estudo, através da indicação das razões de escolha fica evidenciada a existência de uma “opção condicionada”, que decorre do facto de estes estudantes apresentarem características de candidatura e ingresso irregulares: com um nível de excelência escolar baixo, procuram a “facilidade de entrada”, não entram no curso de 1ª opção, sendo que muitos deles frequentam o ensino politécnico apesar da candidatura preferencial ao universitário público. Em paralelo com o subsistema privado, o ensino politécnico pode ser, desta forma, considerado “estabelecimento-refúgio” em termos de candidatura ao ensino superior, sobretudo para aqueles que estão certos da sua dificuldade de ingresso no ensino superior universitário público (Balsa e outros, 2001).

Veiga Simão (2002: 208) afirma que «muitos candidatos definem as suas opções de escolha em face das classificações obtidas no ensino secundário, na tentativa de criarem melhores expectativas de colocação, menorizando as verdadeiras motivações vocacionais». A questão da vocação corresponderia, então, a razões subjectivas de escolha. Para já, atendamos a razões objectivas.

A teoria de Boudon, na qual é descrita uma forte relação entre aproveitamento escolar, origens sociais e trajectórias escolares, está então posta à prova. Apesar da expansão e democratização do ensino, as diferenças de classe mantêm-se, porque as decisões individuais sobre o ensino são tomadas a diferentes níveis de constrangimento e de expectativas de sucesso – a procura fica condicionada pelo risco de falhanço, tanto mais elevado quanto menores forem os recursos detidos.

O maior acesso a determinados diplomas por parte de grupos sociais menos favorecidos, num movimento de compensação das consequências do crescimento da procura, origina a “desvalorização dos diplomas”. Essa desvalorização, remetendo para o universo das representações sociais, será abordada posteriormente, sobre as razões subjectivas das candidaturas.

Desta forma, dizem os autores deste estudo que os melhores estudantes entram com maior facilidade no curso de 1ª opção, representando um nível superior de concretização das suas expectativas. Esta preposição é igualmente válida para a escolha do estabelecimento de ensino, verificando-se, então, de uma forma sucinta, uma clara relação entre as médias de ingresso e o nível de satisfação das suas expectativas.

Por seu lado, por detrás do nível de excelência escolar encontram-se as origens sociais dos estudantes: «os resultados confirmam que a excelência escolar varia com a origem social do estudante (...) verificamos uma sobre-representação das notas mais elevadas nos estudantes cujos pais têm um curso superior. Pelo contrário, a proporção de médias mais baixas é maior nos filhos de indivíduos com instrução inferior» (Balsa, 2001:61).

Verifica-se, então, que os subsistemas de ensino considerados (universitário público, privado e politécnico público) comportam populações com características escolares diferenciadas, nomeadamente ao nível das suas trajectórias escolares anteriores ao ingresso no ensino superior: há uma tendência para os estudantes com um nível de excelência superior optarem e concretizarem o ingresso no subsistema universitário público, enquanto os estudantes com trajectórias escolares menos regulares e menos bem sucedidas se encontram em maiores proporções nos subsistemas politécnico público e ensino superior privado.

Boudon referia que a sobrevivência de um adolescente no sistema escolar depende dos recursos económicos da família, mas igualmente do seu aproveitamento escolar, variável que por sua vez terá um peso muito diferenciado consoante a posição social da família. As decisões desta, quer se trate do prolongamento dos estudos ou da ida para um ou outro ramo de ensino nos diferentes

momentos da trajectória escolar do adolescente, dependem tanto mais estritamente do aproveitamento escolar quanto mais baixa for a posição social – aquando das decisões, as coisas passam-se como se os estudantes e as suas famílias confrontassem a posição social que esperavam obter graças ao suplemento de educação com a sua posição actual. Partindo do pressuposto de que o grupo familiar trabalha no sentido de, pelo menos, evitar a regressão social, compreende-se que os investimentos escolares se tornem mais vultosos à medida que nos elevamos na hierarquia social. Acrescente-se que, grosso modo, o aproveitamento escolar varia na razão directa do posicionamento da família na hierarquia social (suplemento de estatuto social).

Atendendo aos factores enumerados como mais importantes na escolha do estabelecimento de ensino, eles podem ter razões objectivas camufladas. Quanto ao facto de a proximidade da zona de residência ser um dos factores mais mencionados, haveria necessidade de sondar algumas características sociais destes estudantes, para perceber até que ponto esta escolha subjectiva assenta em razões objectivas como sejam as despesas económicas extraordinárias que uma mobilidade espacial acarretaria, e que possibilidades financeiras estas famílias teriam¹³. A confirmar este pressuposto, surge o factor «custos/despesas reduzidas» igualmente como um dos mais referenciados.

Existe, assim, uma outra condicionante no processo de candidatura ao ensino superior, subtilmente referida anteriormente: a geográfica. E sobre a realidade do ensino politécnico, José Resende e Maria Manuel Vieira referem que «vocacionado a ser um ensino atento às características de cada uma das regiões do país, o politécnico parece estar destinado a ser procurado por candidatos que residem nas áreas de influência de cada um dos institutos» (1992: 95).

Sobre as diferenças sociais e as diferenças de acesso, Jorge Arroiteia refere o seguinte: «Como o acentuam Carron e Châu (*“Réduction des disparités regionales et planification de l'Éducation”*, in I.I.P.E ; 1982, p.44), «implantar as escolas de tal modo que todos tenham as mesmas facilidades de acesso é um objectivo que não põe quaisquer problemas de interpretação». Contudo, o tornar acessível estes equipamentos à população depende não só de condicionalismos físicos como o relevo, as vias de comunicação, os meios de transporte, o tempo gasto nos percursos, mas principalmente de factores de natureza económica e social dependentes do nível de vida, do grau de instrução e da qualidade e organização do sistema educativo. A frequência escolar depende não só da acessibilidade física e económica, mas ainda de uma acessibilidade sócio-cultural» (1995: 60).

Braga da Cruz, no seu estudo sobre o desenvolvimento do ensino superior (1995), aponta a diferença de procura dos cursos (e, em paralelo, dos subsistemas de ensino) em função de três aspectos: a) o desigual prestígio social dos cursos e das profissões que preparam; b) a desigual

¹³ Remetendo para uma análise assente no modelo de custos e benefícios, já referido anteriormente.

oportunidade de ingresso também em função do maior ou menor o número de candidatos potenciais a um determinado curso/área; e c) a desigual acessibilidade geográfica (face à estrutura de aspirações e expectativas juvenis e de condições financeiras familiares), na medida em que se verifica uma acentuada distorção espacial na rede de estabelecimentos de ensino superior.

Os estudantes candidatos ao ensino politécnico público são os mais “constrangidos” face a um sistema de escolhas e restrições de ingresso que determina uma trajectória escolar por vezes não desejada claramente ou que, no caso de ser desejada, parte basicamente de uma consciencialização dos constrangimentos que surgem perante os candidatos na hora da escolha das opções de candidatura. Relacionado com esta situação deparamo-nos com uma população do ensino politécnico público que revela um nível de desempenho escolar anterior ao ingresso no ensino superior que é inferior ao dos seus colegas dos outros subsistemas, facto que determina, em grande medida, a frequência deste subsistema de ensino. «Existe, então, uma inter-relação e correlação entre diversas dimensões em análise que afectam a construção das representações, expectativas e atitudes de ingresso no ensino superior. Esta é uma inter-relação que, de forma simplificada, se poderá definir de forma triangular, assumindo que existem três dimensões a ter em conta na constituição de um perfil da procura de ensino superior: a dimensão relativa às características socio-económicas, culturais e escolares de origem (posição social do estudante); a dimensão relativa às características escolares do estudante (nível de excelência escolar); e a dimensão relativa ao subsistema de candidatura» (Balsa, 1998: 257 e s.), sendo que a esta última referem-se tanto as condições objectivas (espaços envolventes, história e tradição, organização em unidades orgânicas, entre muitos outros aspectos), como as representações que advêm das mesmas, e que vão determinar motivações, estratégias e opções de candidatura.

Como conclusão ao seu capítulo sobre a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, Balsa afirma que «as diferentes classes e grupos sociais agem em função dos seus recursos e competências, dos seus horizontes sociais e expectativas de *status*. O que se nota é que existem grupos sociais que tiram maior proveito deste jogo, na medida em que possuem recursos e capacidades adquiridas que lhes facultam uma inscrição no campo mais vantajosa, com benefícios em termos de capitais escolares e simbólicos (...) o campo escolar apresenta-se sob a forma de um *labirinto* [de acordo com a ideia de Berthelot], dissimulando, sob a aparente uniformidade de diferentes espaços de jogo, algumas vias que correspondem a situações valorizadas e de prestígio e outras que proporcionam títulos depreciados e subalternos face ao mercado de emprego e ao reconhecimento social» (2001: 84).

Nesse sentido, está estabelecida a ponte para aquilo que designamos como “razões subjectivas”, seguidamente abordadas.

1.3. Das razões subjectivas: motivações e representações de candidatura ao ensino superior

As razões apontadas pelos estudantes para a escolha do estabelecimento de ensino podem ser de diversa ordem. A existência de uma diversidade grande de motivos pode, desde já, indiciar a existência de modelos culturais e representações sociais sobre os estabelecimentos de ensino, uma vez que proporcionam diferentes posicionamentos e expectativas dos estudantes no momento da candidatura ao ensino superior.

«Existe, no pensamento sociológico, uma grande quantidade de importantes contributos para o estudo daquilo a que os autores clássicos chamaram “ideologias” (Marx), “representações colectivas” (Durkheim e Mauss), “sentido da acção” e “esfera cultural” (Weber). Clássicas são também as “sociologias do conhecimento” como a de Mannheim ou a de Berger e Luckmann, as teorizações de Parsons sobre o “sistema cultural” e as “orientações da acção”, ou a formalização de Gurvitch sobre os “quadros sociais do conhecimento”» (Machado e outros, 1990). Numa análise sobre identidades e orientações dos estudantes, Fernando Luís Machado, António Firmino da Costa e João Ferreira de Almeida (1990: 189 e s.), abordando a temática da identificação de representações e valores, ou seja, de universos simbólicos, referem que «mediando as relações entre conjuntos de condições objectivas e as práticas, as motivações, as expectativas, as representações e os valores de que os actores são portadores constituem-se como quadros de referência. (...) Os actores têm incorporados nos seus quadros de valores e representações as próprias condições estruturais em que vivem e, por isso, esses quadros não são arbitrários na sua configuração; ao mesmo tempo, as condições estruturais incorporadas são o resultado da própria acção social e do sentido do investimento dos seus protagonistas, portadores de auto-reflexividade».

Don Hossler e outros (1999) utilizam, na sua análise sobre o processo de decisão de candidatura à universidade, um modelo [de Hossler e Gallagher, 1987: *Studying college choice*, in *College & University* nº2] de três fases que permite analisar a concretização das aspirações dos estudantes:

1. *a fase da predisposição*: refere-se aos planos que os estudantes desenvolvem acerca da educação ou do trabalho após a universidade. Esses planos são influenciados sobretudo pelo background familiar, performance escolar, os pares, e outras experiências vividas
2. *a fase da pesquisa*: inclui a descoberta e avaliação das possíveis universidades e cursos a que possam concorrer. De acordo com o modelo, a pesquisa ajuda os estudantes a definir as características que necessitam e que escolas as oferecem.

3. *a fase da escolha*: eleger uma das escolas consideradas, sendo que, quanto mais elevado é o sucesso escolar e o status sócio-económico, maior o número de escolas consideradas.

A questão do encorajamento familiar é amplamente abordada, uma vez que é considerado o melhor indicador das aspirações pós-secundárias: são os estudantes que mais falam com os pais (e não com os pares, professores ou conselheiros) sobre os seus planos que acabam por estar mais certos dos seus planos e mais decidem ir para a universidade. Este indicador refere-se à frequência das discussões entre pais e estudantes sobre as expectativas, esperanças e sonhos dos primeiros acerca dos segundos – o apoio familiar é mais decisivo que o encorajamento familiar poupanças, visitas a universidades, programação de apoios financeiros. Também se provou que estudantes com familiares na universidade mais facilmente desenvolvem aspirações – capital de informação em primeira-mão muito importante. Acrescenta ainda o facto de bons alunos, que falam com os pais (também eles educados) podem ficar mais confusos e indecisos que os seus pares; no entanto, este aspecto é positivo na medida em que revela a existência de um grande leque de alternativas e uma maior exploração das suas opções.

Recentemente, Ferreira de Almeida e outros (2003: 5) abordam esta mesma problemática e interrogam: «Já se sabia, à partida, que os estudantes de licenciatura constituem um segmento social muito específico, com particularidades relativamente precisas e delimitadas de posição, contexto e destino provável, particularidades que os socializam em comum e que os distinguem de grande parte do resto da população. Mesmo quando provêm de meios sociais mais desprovidos de recursos, a socialização pelo ensino, pelas redes de sociabilidade e pelas expectativas de inserção social futura tem uma probabilidade forte de se sobrepor, em larga medida, a longínquas influências remanescentes da origem social. [Mas em que aspectos e em que medida as motivações serão iguais? Em que medida o processo de escolha não terá sido condicionado por circunstâncias, passadas ou actuais?...] (...) Ou, por outro lado, em que dimensões da constelação simbólico-valorativa destes estudantes se verificará mais a influência das diferenças de contexto escolar, muito em especial das “ideologias de curso”, ou, noutros termos, das teorias implícitas e das disposições preferenciais em relação ao relacionamento social inscritas nas aprendizagens formais e informais de cada área científica e de cada curso?».

Claude Grignon (1999), a propósito da vida estudantil, associa a existência de desigualdades de oportunidade à origem social, facto, aliás, que já anteriormente referimos. No entanto, mais importante que isso é a existência de sentimentos diferentes, a que corresponderão interiorizações de determinados papéis e, conseqüentemente, investimentos diferenciados. Para um filho de profissional liberal, de um professor, de um quadro, ser estudante é uma modalidade ‘normal’ da juventude. Esta pressuposição remete-nos ainda para a questão da dimensão da ‘herança cultural’,

em que o factor familiaridade permite, ao estudante, incorporar de forma diferente a naturalização face à frequência do ensino.

Grignon fala-nos ainda da existência de níveis de aspirações e representações, de oportunidade das estratégias adoptadas, do sentido de orientação, do conhecimento dos circuitos rentáveis, i.e., os saberes e saber-fazer favorecidos pela familiaridade dos pais com o ensino superior e o mercado dos empregos mais qualificados. Remete ainda para a capacidade de mobilizar estratégias, como por exemplo capacidade de escolher determinado curso mais prestigioso mas não disponível perto de casa.

A questão da familiaridade também é referida por Forquin (1995). De forma sucinta, podemos dizer que as desigualdades de acesso aos estudos podem ser explicadas pelo sucesso e pelas aspirações. Desta forma, para igual sucesso, os filhos de classes superiores permanecem mais na escola: as aspirações dos alunos e pais dependem do nível de sucesso, mas as aspirações positivas podem também exercer influência positiva para provocar comportamentos indutores de sucesso (motivação). Ainda que as diferenças nos comportamentos quotidianos não queiram necessariamente significar, por exemplo, que se dá mais ou menos valor à escola – o que pode haver é desigualdades de competência pedagógica, de disponibilidade temporal e de familiaridade com o mundo escolar.

Perante a diversidade social de grupos que constituem o público estudantil, estará igualmente presente uma multiplicidade de representações sociais sobre os estabelecimentos e os subsistemas de ensino.

Por outro lado, a reputação dos estabelecimentos de ensino e dos cursos é igualmente importante no momento da escolha dos estudantes. A construção da ideia de “qualidade” ou de “prestígio” remete, à semelhança do ponto anterior, para uma dimensão subjectiva, uma vez que corresponderá a uma opinião sobre o estabelecimento de ensino e o curso. Ao contrário dos factores anteriores, estes são menos referenciados no politécnico público, comparativamente aos outros dois subsistemas de ensino.

Sobre a pressuposta boa reputação de estabelecimento de ensino e/ou curso, seria necessário avaliar a forma como essa representação é construída, ou seja, o que está na base da construção das noções de “reputação”, “prestígio” e “qualidade”, e até que ponto elas não são criadas com base numa procura e selecção cíclica dos candidatos que apresentam melhores condições escolares e, por inerência, condições sociais de excelência. Se a procura é muita, a ocupação das vagas limitadas é feita por aqueles que apresentam excelência escolar, que por sua vez advirá (conforme já foi empiricamente provado diversas vezes), na maioria dos casos, de uma pertença a um mais elevado nível socio-cultural dos estudantes que ingressam nesse curso/estabelecimento de ensino.

Relativamente ao bloco de razões apontadas – as condições de ingresso no estabelecimento de ensino de 1ª opção, designadamente a facilidade de entrada no curso e a não existência desse mesmo curso em mais estabelecimentos de ensino –, convém avaliar em que condições essas representações são construídas.

Há um fenómeno de uma certa *circularidade* que está patente nesta lógica de candidatura ao ensino superior: o valor do curso (e do estabelecimento de ensino) no mercado de emprego – à saída, portanto –, irá produzir um aumento da concorrência entre os candidatos, elevando a nota de ingresso a partir da selecção dos mesmos para os lugares disponíveis – à entrada. Por sua vez, sendo feita a escolha dos melhores, haverá por parte do exterior um aumento do valor ou prestígio atribuído a essa formação, que por sua vez vai provocar um maior poder de atracção entre os futuros candidatos ao ensino superior.

Ferreira de Almeida aborda a teoria de Bourdieu da seguinte forma: «do ponto de vista da análise sociológica proposta por Pierre Bourdieu, essas avaliações ou percepções cognitivas radicam num sistema de disposições duradouras e transponíveis (ou no *habitus*), o qual integrando todas as experiências passadas, funciona como elemento mediatizador entre trajectórias sociais – de posições sociais estruturadas e relacionais – e práticas sociais – tomadas de posição igualmente estruturadas e relacionais, “escolhas” que os agentes sociais operam nos mais diferentes domínios da vida social. Como nos diz o mesmo autor, entre a posição realmente ocupada e as tomadas de posição interpõe-se uma representação de posição que, ainda que seja determinada pela posição, pode estar em desacordo com as tomadas de posição que a posição parece implicar para um observador exterior» (Almeida, 2003: 91).

As avaliações feitas pelos candidatos ao ensino superior «são representações de posição social num sistema estratificado cuja explicação e compreensão passam em boa parte pelo esclarecimento das posições sociais (e do sentido dessa posição na trajectória) em que são introduzidas. Tais representações de posição social constituem, por sua vez, uma mediação entre a posição social e as tomadas de posição» (Almeida, 2003: 111), numa abordagem baseada na teoria de Bourdieu.

A detenção de maior volume de informação sobre as características dos cursos e dos diplomas envolvidos possibilitará, aos candidatos, uma maior comparação entre as vantagens e inconvenientes envolvidos. Desta forma, e remetendo novamente para a possibilidade de ausência de informação suficiente sobre o ensino politécnico, facilmente se perceberá de que forma a imagem social criada em torno deste poderá condicionar a procura deste tipo de ensino.

Os grupos de influência podem, também eles, ser determinantes no processo de decisão sobre o ensino superior. Olivier Galland (1996: 37 e s.) diz, a este propósito, que «a família desempenha um papel importante neste domínio. Mais de metade dos estudantes dizem não ter recebido

informação dos seus pais ou membros da família para a inscrição na universidade. É verdade que a democratização do acesso à universidade criou a proporção de estudantes originários de famílias «estranhas» ao mundo dos estudos superiores. A falta de informação e de conselhos familiares é particularmente patente nos estudantes cujos pais não frequentaram o ensino superior. Os estudantes declaram ter recebido mais conselhos dos pais, se o pai é um quadro superior, mais do que se um pai é operário e não tem diploma».

A grande diversidade de públicos e de estabelecimentos de ensino superior encontra-se nas próprias aspirações. François Dubet (citado por Galland, 1996: 34 e s.) fala em três noções fundamentais para perceber essa diversidade: o projecto (ou seja, a finalidade dos estudos), a integração na comunidade universitária e a vocação ou sentimento de desenvolvimento intelectual nos estudos. A combinação destes critérios permite construir tipos de estudantes que vão desde o “verdadeiro estudante”, portador de um projecto profissional, integrado na vida universitária e motivado por um envolvimento intelectual, ao “estudante de massa”, que apresenta todas as características opostas, havendo uma variedade de perfis intermédios.

Também Erlich (1998) refere a existência de diferentes perfis de estudantes face ao seu projecto escolar:

- há aqueles que revelam um projecto profissional e que investem de forma a obter um diploma para aceder a um emprego no mercado de trabalho – de entre os quais se pode distinguir aqueles que estão interessados na matéria da sua formação (essencialmente os estudantes de medicina, das escolas de enfermagem e de desporto), aqueles em que a finalidade profissional domina (por exemplo, os alunos de cursos tecnológicos curtos) em que o aspecto utilitarista do diploma prima sobre o aspecto vocacional, e aqueles que querem ser professores (em particular o caso dos alunos de letras e ciências), conjugando vocação com um aspecto utilitarista da formação;
- há os estudantes que têm um projecto intelectual e para os quais o conteúdo dos estudos é essencial: principalmente os de letras e os de ciências humanas. Podemos falar em motivação intelectual;
- e há ainda os estudantes que têm um “projecto”, em que as trajectórias estão ligadas a um projecto social, entre os quais distingue, de um lado, os estudantes para os quais o prestígio da formação e a carreira são essenciais, e, de outro lado, os estudantes para os quais o prestígio da formação é primordial.

A perspectiva culturalista permite, ainda, ver a escolha face ao ensino como uma determinação vocacional, baseada em aspectos individuais em busca da realização pessoal. Fernando Luís Machado e outros (1990) referem a existência de três indicadores que visam a identificação de linhas estruturadoras dos quadros de valores e representações dos estudantes universitários: a) a

existência de colectivos, grupos e contextos de pertença social que sirvam de referência ou influência; b) a existência de esferas de realização pessoal (que acima apontámos); e c) a existência de factores de equacionamento de projectos de vida.

Valérie Erlich (1998) fala nas trajectórias (e decisões) escolares como um produto de uma história biográfica umas vezes colectiva – atendendo ao meio e à família de origem –, e outras singular – em que tem em conta os gostos, as disposições e os projectos – enquadrada num universo de constrangimentos – nomeadamente pelo mercado de trabalho.

Importa ainda atender, dentro do leque de características e universos simbólicos que distinguem os candidatos ao ensino superior, a uma diferenciação de projectos, estratégias, interesses, investimentos e, no fundo, candidaturas, em função do género. Em vários estudos estão bem presentes a distinção de práticas e modelos culturais, com base no género. Este indicador, mais do que uma característica objectiva, constitui-se como uma característica cultural.

Com base no universo simbólico dos actores, são ainda definidas determinadas expectativas face ao futuro, de que já se fez referência anteriormente. «As expectativas em relação ao futuro, que podem ser interpretadas como investimentos considerados viáveis pelos estudantes, sendo sempre mais elevadas relativamente aos posicionamentos actuais revelam ainda confiança no sistema educativo, nas instituições de ensino superior e na sociedade portuguesa. Estas expectativas elevadas, só por si, contribuem para a constituição de orientações próactivas e originam experimentações práticas dirigidas à sua viabilização. O ensino superior em Portugal surge, aqui, como produtor de dinâmicas sociais, enquanto contexto de elevação de expectativas e de algum alargamento da base social das expectativas mais elevadas» (Almeida, 2003: 128).

2. O modelo de análise

Numa altura em que emerge um novo paradigma em torno das questões relacionadas com o ensino superior, com referências à “institucionalização de um sistema de regulação” – o paradigma da qualidade do ensino – optámos por centrar a nossa análise no modelo relacionado com a evolução do ensino superior em termos de oferta e procura.

Não tendo em conta condicionantes ou conjunturas sociais, económicas, políticas, geográficas, ou de áreas de estudo, entre outras, é notória a evolução quantitativa do ensino superior em Portugal, e mais concretamente do ensino superior “de curta duração”.

A institucionalização de uma duração igual para os dois tipos de ensino superior – universitário e não-universitário – veio provocar alterações profundas na evolução do ensino em Portugal, quer ao nível da oferta (número de vagas colocadas à disposição pelos estabelecimentos de ensino), quer em termos de procura (número de candidaturas à frequência de ensino superior).

Sabemos que esta última varia em função de inúmeros factores (que procurámos, de uma forma breve, assinalar neste capítulo). Acrescentámos, no entanto, mais um factor que, parece-nos, enriquece esta discussão: a hipotética valorização do ensino politécnico através da oferta do grau académico socialmente mais valorizado – a licenciatura – comparativamente ao seu congénere de duração inferior (o bacharelato).

No entanto, registre-se ainda que nos pareceria interessante fazer uma análise mais profunda aos dados para detectar as falhas registadas ao nível do número de colocações efectivas no ensino politécnico, dado que oferta e procura registam alterações comportamentais positivas com o lançamento das licenciaturas bietápicas, facto que não sucede com a designada “procura satisfeita”.

A opção pela candidatura e frequência do ensino superior politécnico surge, de acordo com diversos autores, fortemente condicionada por factores objectivos como sejam a origem social e o nível de excelência escolar dos estudantes. Para atendermos às razões subjectivas da escolha dos estabelecimentos de ensino, teremos que ter em linha de conta as representações sociais e os modelos culturais dos diferentes públicos que se candidatam aos subsistemas de ensino.

Como diz Balsa, «em primeiro lugar, as motivações e estratégias de ingresso no ensino superior encontram-se associadas a determinadas características socio-económicas, culturais e escolares que, embora não determinando de forma linear as representações e atitudes dos estudantes, definem algumas orientações de candidatura (...). Em segundo lugar, as motivações e estratégias de ingresso encerram expectativas e representações que variam em função do subsistema de candidatura dos estudantes. Assim, verificamos que associada à candidatura ao subsistema universitário público existe uma tendência mais marcada para existir uma procura alicerçada na qualidade e no prestígio; pelo contrário, a candidatura ao politécnico apresenta uma disposição oposta, revelando a menor importância conferida à qualidade e prestígio, manifestando um maior peso [que é atribuído] às contingências económicas e escolares do ingresso (facilidade de entrada, custos reduzidos, proximidade) [aquilo que designamos por “candidatura condicionada”]. O subsistema de ensino privado não apresenta demarcações tão claras a este nível, embora apresente um peso importante dos factores associados a uma segunda oportunidade de ingresso, relativa aos estudantes trabalhadores e aos estudantes que não ingressaram nas universidades públicas.» (1998: 257).

Mas será assim tão linear a “candidatura condicionada” ao ensino politécnico, em que parece imperar o modelo de “custos e benefícios”? Podemos-nos questionar acerca das “razões de facto” dos actores. E será o subsistema de ensino politécnico assim tão pouco atraente, se actualmente

confere, na maioria dos cursos, o mesmo diploma que o ensino universitário, tem a vantagem da maior implantação (logo, proximidade) regional e é dotado de um carácter mais pragmático? Para além da perspectiva diacrónica sobre a procura do ensino superior politécnico (e as razões dessa procura), e da contextualização da procura em termos sociais e escolares, seria, ainda, interessante ver, numa perspectiva sincrónica, de que forma a área científica de formação inicial dos estudantes e, depois, de pertença do curso influi na distribuição e diferenciação das motivações de candidatura e frequência das licenciaturas bietápicas.

Em função das leituras feitas e das hipóteses que foram sendo colocadas, é possível integrar a informação naquilo que será o esquema das ideias anteriormente traduzidas. É nesse sentido que surge o modelo de análise seguidamente apresentado, tentando orientar as fases de observação e validação¹⁴.

No centro de toda a análise estará a preocupação em perceber quais as motivações e escolhas dos estudantes pela frequência de formação superior politécnica. E, a este nível, procurar analisar, por um lado, as representações dos actores e, por outro lado, as suas práticas no momento da candidatura ao ensino superior, confrontando um e outro aspecto em termos do seu posicionamento em vectores com pólos bastante característicos – na lógica da resistência versus conformismo, do desinteresse versus interesse, do desejo versus recurso.

Uma das principais relações que procuraremos estabelecer refere-se à análise feita em função das Escolas, tendo nesta sub-unidade de ensino o peso da área científica em que se insere. Dentro destas, interessa igualmente analisar as expectativas, que podem condicionar ou ser causadas pelas motivações de acesso. Na esfera das expectativas, atenderemos às aspirações e aos projectos de futuro construídos pelos actores.

Por outro lado, sugerimos ainda o peso de determinados condicionalismos – económicos, geográficos, sociais – que definirão as motivações e escolhas de frequência de formação politécnica.

Na relação que exista entre a esfera motivacional e o perfil social e escolar dos actores, serão tidas em linha de conta a classe social de pertença, por um lado, e o percurso escolar, por outro. Ainda relacionado com o perfil social, será importante ter em conta a existência (ou não) de movimentos de influência de opinião no momento de decisão do processo de candidatura a uma formação superior. No universo escolar, as características objectivas dos actores, a partir das classificações escolares, e a existência (à semelhança do que possa acontecer no seio familiar) de sugestões e apoios por parte de outros actores que detenham outro tipo de informação sobre o ensino superior – em particular, os professores do ensino secundário – poderão justificar determinadas condutas e escolhas e não outras.

¹⁴ De acordo com o modelo definido por Quivy (1998).

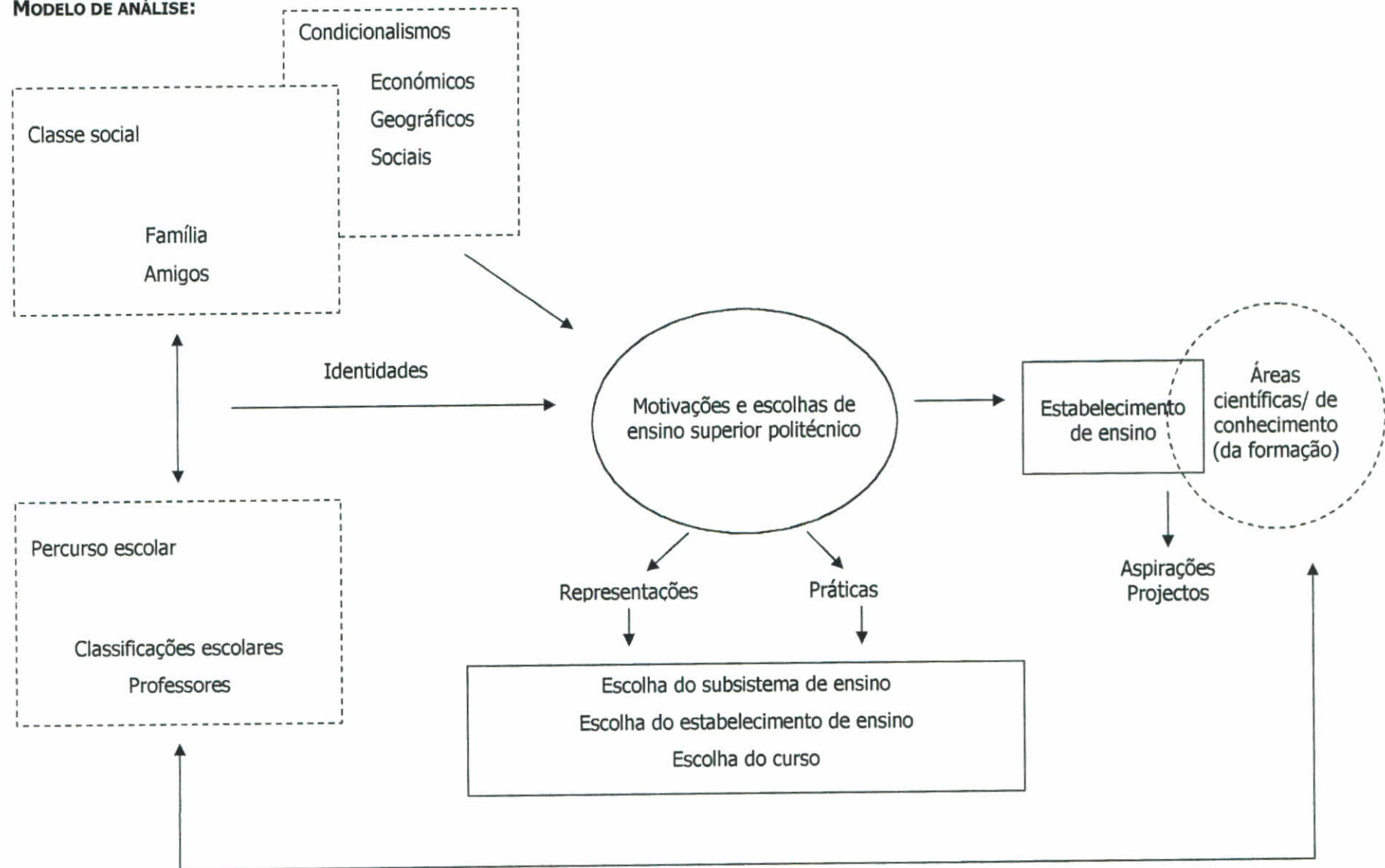
A componente social e a componente escolar, embora podendo ser consideradas em separado, ajudarão, em conjunto, a definir identidades específicas que conduzirão a motivações e escolhas também elas específicas.

A ter ainda em conta o facto de, de forma conjunta, o perfil social e os condicionalismos encontrados poderem interferir no processo de escolha da formação superior.

Um último aspecto a referir na leitura do modelo de análise proposto é aquele que relaciona o percurso escolar com as diferentes áreas científicas da formação superior politécnica, na medida em que o nível de sucesso de um pode interferir na escolha de outro, e a valorização desse último poderá ser reflexo do primeiro.

Perante uma panóplia imensa de relações entre diferentes dimensões da realidade social, e da forma como se conjugam com o sistema de representações, modelos e valores sociais, resta-nos falar em dualidade da estrutura como Giddens a entende: «os actores sociais têm incorporado nos seus quadros de valores e representações as próprias condições estruturais em que vivem e, por isso, esses quadros não são arbitrários na sua configuração; mas ao mesmo tempo, as condições estruturais incorporadas não são senão o resultado da própria acção social e do sentido que nela investem os seus protagonistas, portadores de uma “auto-reflexividade” sempre potencialmente inovadora» (Giddens, 1984; citado por Machado e outros, 1989: 193).

MODELO DE ANÁLISE:



V. Orientações metodológicas

A recolha de dados que permitam testar a validade do modelo de análise traçado torna-se fundamental. E todo o caminho que conduz à recolha e tratamento dos dados é delicado, tendo que ser definido minuciosamente cada passo a seguir. É a definição, explicação e justificação da escolha dos percursos seguidos que procuramos efectuar neste capítulo.

1. A selecção da técnica de observação

«É a abordagem das situações reais que põe ao investigador de terreno problemas de selecção e de controlo dos dados que são obtidos. Os investigadores têm, por conseguinte, de estar constantemente a seleccionar locais, períodos de tempo, acontecimentos e pessoas a estudar. O resultado é que enquanto alguns elementos da situação e dados segmentos da população estão envolvidos num estudo, outros são excluídos. É este conjunto de actividades que envolvem princípios de selecção que faz com que o investigador de terreno sistematicamente se confronte com a necessidade de amostragem. É, contudo, raro encontrar uma discussão sistemática dos princípios de selecção que foram usados num dado estudo, já que geralmente é assumido que a “amostra” é largamente “representativa” de um universo mais amplo de acções, acontecimentos e pessoas. Um tal procedimento levanta, porém, automaticamente objecções relativas à representatividade das unidades de estudo. Os investigadores necessitam, portanto, de justificar os seus actos pela discussão dos princípios pelos quais se processa a selecção de situações, acontecimentos e pessoas, rejeitando outras, enquanto estão a fazer o trabalho de campo» (Burguess, 1997: 57).

A escassez de estudos nesta área específica, bem como a necessidade de aliar a uma leitura compreensiva uma abordagem mais descritiva, que retratasse fielmente a realidade actual de motivação de acesso ao ensino superior politécnico, conduziu-nos à adopção de uma metodologia quantitativa.

A partir desta opção, havia que definir que tipo de instrumento a utilizar e quais os conteúdos temáticos que iriam ser abrangidos na inquirição, bem como que população-alvo escolher, com que base de sondagem trabalhar e qual o modo de inquirição a utilizar.

O método de recolha de informação utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário, de administração directa, ou seja, preenchido pelo próprio inquirido. A escolha do inquérito por questionário prende-se essencialmente com o facto de se procurar ter um conhecimento da população enquanto tal, nas suas características sociais, nas suas trajectórias e opções de vida, aliando nesta última vertente as suas opiniões e representações sociais.

É constituído maioritariamente por perguntas fechadas, pré-codificadas, «onde se apresenta à pessoa (...) uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que

indique a que melhor corresponde à que deseja dar» (Ghiglione *et al*, 1992: 115). Não querendo restringir demasiado as respostas, sobretudo em questões que se debruçam sobre as opiniões e motivações, de índole mais pessoal e subjectiva, considerámos a possibilidade de, no caso de a resposta ser diferente daquelas que apresentámos, o inquirido indicar qual a outra situação, deixando parte dessas questões como perguntas abertas. Desta forma, «dar-se-á à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida» (Ghiglione *et al*, 1992: 117). Noutras situações ainda, porque não nos queríamos cingir a categorias demasiado abrangentes e que até poderiam ser pouco claras e alvo de dúvida por parte dos inquiridos (como é o caso dos grandes grupos profissionais), optámos por deixar em aberto.

As orientações adoptadas, sobretudo ao nível da metodologia utilizada e da população escolhida, justificam-se em grande parte pelo facto de a não restrição a este nível tornar o projecto demasiado ambicioso e dispendioso para os objectivos inicialmente estabelecidos para a frequência e conclusão deste nível de formação pós-graduada.

2. Orientação dos conteúdos do questionário

Através do inquérito por questionário foi possível obter informação que permita caracterizar, em diversas vertentes, a população escolhida. Partindo de um questionário utilizado em projectos de investigação em que participamos¹⁵, constituiu-se uma formulação definitiva, estruturada em torno dos seguintes temas:

- 1) Posição e percurso escolar, que inclui questões sobre o percurso escolar no ensino secundário (reprovações, melhorias de nota e médias finais), a via de ingresso no curso, a média de candidatura, o tempo de espera antes de ingressar no curso e as opções de candidatura;
- 2) A entrada na universidade, através da auscultação acerca da decisão e motivações para a escolha do curso e da escola de primeira opção e, para aqueles que não o frequentam em primeira opção, as razões de escolha do curso e/ou escola que frequentam, fontes de informação ou de influência sobre essa decisão e expectativas futuras face à formação frequentada, de sucesso no curso e de formação pós-graduada;
- 3) Caracterização demográfica (género, idade, estado civil), origem geográfica (residência, naturalidade, nacionalidade) e socio-económica (nível de escolaridade e profissão dos pais).

¹⁵ Desenvolvidos no CEOS – Investigações Sociológicas/FCSH-UNL.

3. População observada

«Muitos estudos de campo aparecem sediados num único local: uma fábrica, um hospital, uma escola ou uma cidade. Porém, cada um destes locais pode incluir numerosas subdivisões cuja escolha pode influenciar a recolha de dados (...) A selecção dos locais de pesquisa é, por conseguinte, mais complexa do que à primeira vista pode parecer. Cinco critérios podem ser identificados na selecção do local de pesquisa. Em primeiro lugar, a simplicidade; quer dizer, um local que permita ao investigador deslocar-se do estudo de situações simples para o de situações mais complexas. Em segundo lugar, a acessibilidade, isto é, o grau de acesso e de entrada que é dado ao investigador. Em terceiro lugar, a não intrusão, isto é, situações que permitam ao investigador ter um papel que não seja o do intruso. Em quarto lugar, permissividade [a que preferimos designar por abertura], isto é, situações que permitam ao investigador entrada livre, limitada ou restrita. Em quinto lugar, participação, isto é, a possibilidade de o investigador participar numa série de actividades em curso» (Burguess, 1997: 64). Foi o que tentámos fazer no decorrer desta pesquisa.

Antes de mais convém referir que, em qualquer estudo que se realize a nível do ensino superior, tem que se ter em conta o facto de a população estudantil ser por si só uma população bastante específica, que, após todo um percurso escolar de cerca de 12 anos, acede ao ensino superior através de processos de selecção bastante estritos. Se não é qualquer diplomado do ensino secundário que se candidata a ingressar no nível de ensino mais elevado, por outro lado, sobre esta selecção natural que o candidato faz há ainda uma escolha dos melhores através das suas classificações finais do ensino secundário.

Na dificuldade (temporal, económica, logística, etc.) em realizar um estudo a toda a população estudantil, começámos por delimitar o nosso universo de análise, propondo a concretização do estudo ao nível da análise de uma subpopulação. Apesar das diferenças que possam existir entre diferentes subpopulações, quando o que se pretendia estudar era a população total, o ruído que essas diferenças possam provocar não irão interferir em relações maiores que se procurem estabelecer, ou, como dizem Ghiglione e Matalon (Ghiglione *et al*, 1992: 60), «o raciocínio supra-exemplificativo continua a ser válido».

Para a análise que propomos efectuar, tomaremos como objecto de estudo a população estudantil do Instituto Politécnico de Santarém.

Porquê este estabelecimento de ensino? Dentro do conjunto dos Institutos Politécnicos existentes em Portugal, tem a vantagem de ser um dos que se encontra mais próximo de um dos centros mais importantes da procura de formação superior (Lisboa) e de não estar incluído nessa área geográfica (como aconteceria com o Politécnico de Lisboa), para além de apresentar uma forte

componente regional no seu recrutamento¹⁶. A acessibilidade da capital para esta região faz, inclusive, com que os candidatos do distrito de Santarém optem, segundo Jorge Arroiteia, preferencialmente por Lisboa: «não deixamos de realçar que à excepção dos candidatos oriundos do distrito de Santarém e de Setúbal que escolheram Lisboa como 1ª preferência, em todos os outros distritos as preferências dos alunos – ainda que não parcialmente atendidas –, foram em primeiro lugar para cursos e estabelecimentos de ensino sediados na sua área geográfica de origem. As restantes opções terão sido eventualmente ditadas pela acessibilidade e pelas representações sociais construídas a partir das informações disponíveis sobre a natureza dos cursos e das escolas em funcionamento» (1996: 60).

Além disso, o distrito de Santarém, atendendo ao peso dos diferentes cursos, estabelecimentos de ensino e subsistemas de ensino, é aquele que, a nível nacional, apresenta o maior peso percentual de estabelecimentos de ensino e de cursos politécnicos (73 e 81%, respectivamente), face ao total de oferta no distrito.

Esta é a apresentação que o Instituto Politécnico de Santarém faz, na sua página oficial na Internet:

O Instituto Politécnico de Santarém, estabelecimento oficial de Ensino Superior, foi criado, em 26 de Dezembro de 1979, pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79. No início, compreendia a Escola Superior Agrária de Santarém e a Escola Superior de Educação de Santarém. No final de 1985, foi criada a Escola Superior de Gestão de Santarém. Em 1986, foi integrada no Instituto a Escola Superior de Tecnologia de Tomar que, em 1997, deu origem ao Instituto Politécnico de Tomar. Em 1997, foi criada a Escola Superior de Desporto de Rio Maior e em 2001 foi integrada a Escola Superior de Enfermagem de Santarém. O Instituto prevê alargar a sua intervenção nas áreas da Saúde e das Engenharias, tendo sido apresentadas propostas para a criação de duas novas Escolas. (www.ipsantarem.pt)

Actualmente, o Instituto Politécnico de Santarém é composto pelas seguintes escolas: Escola Superior de Enfermagem, Escola Superior de Educação, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Desporto de Rio Maior e Escola Superior de Gestão. Aliás, a propósito da área das Engenharias, podemos ainda acrescentar que a Escola Superior de Engenharia de Tomar, pertencente agora ao Instituto Politécnico de Tomar, já pertenceu ao Instituto Politécnico de Santarém.

¹⁶ Os aspectos que nos interessa aprofundar entre este estabelecimento de ensino e os que lhe são similares, de forma a justificar a escolha, são:

- a antiguidade;
- a variedade de escolas superiores e cursos que contempla;
- o recrutamento (percentagem de recrutamento regional nos pré-requisitos);
- e a comparação ao nível das notas de ingresso, vagas por preencher, etc..

No ano lectivo 2002/2003, a população académica do Instituto Politécnico de Santarém era composta por 3.930 alunos¹⁷, distribuídos pelas cinco Escolas da seguinte forma:

- Escola Superior Agrária – 1.062 alunos;
- Escola Superior de Educação – 775 alunos;
- Escola Superior de Gestão – 1.364 alunos;
- Escola Superior de Desporto – 441 alunos;
- Escola Superior de Enfermagem – 288 alunos.

O objectivo que procurámos atingir foi o de efectuar um recenseamento ao nível do 1º ano dos cursos do Instituto Politécnico de Santarém do ano lectivo 2002/03, contemplando todos os estudantes do 1º ano dos cursos que aí decorrem, procurando sondar as motivações, imagens sobre o ensino superior e aspirações profissionais e académicas, em função da posição e percurso escolar e da caracterização pessoal e familiar desses estudantes.

Desta forma, e tendo a aplicação do questionário ocorrido em sala de aula em meados do 2º semestre do ano lectivo 2002/03, a taxa de resposta obtida foi a seguinte:

Quadro 3. Taxas de resposta

Escolas	Número de inscritos	Número de respondentes	Taxa de resposta
Escola Superior Agrária	94	60	63,8
Engenharia Agrária	16	14	87,5
Engenharia Agro-alimentar	56	29	51,8
Engenharia da Produção Animal	16	11	68,8
Engenharia e Gestão do Ord. Territorial	3	3	100,0
Equinicultura	3	3	100,0
Escola Superior de Educação	176	132	75,0
Animação Cultural e Educação Comunitária	35	24	68,8
Educação de Infância	34	27	79,4
Educação Social	33	26	78,9
Profs. do 2º Ciclo, var. Ed. Visual e Tecnol.	25	16	64,0
Profs. do 2º Ciclo, var. Matemática C. Nat.	16	11	68,8
Profs. do Ensino Básico – 1º Ciclo	33	28	84,8
Escola Superior de Enfermagem	93	90	96,8
Enfermagem	45	45	100,0
Enfermagem (entrada em Abril)	48	45	93,8
Escola Superior de Desporto de Rio Maior	152	92	60,5
Animação desportiva, Lazer e Recreação	31	22	71,0
Condição Física	40	24	60,0
Psicologia do Desporto e Exercício	29	16	55,2
Treino Desportivo de Alto Rendimento	52	30	57,7
Escola Superior de Gestão	213	144	67,6
Administração Pública e Autárquica	19	11	57,9
Contabilidade e Fiscalidade	39	36	92,3
Contabilidade e Fiscalidade (nocturno)	28	17	60,7
Gestão de Empresas	49	31	63,3
Gestão de Empresas (nocturno)	30	19	63,3
Informática de Gestão	16	8	50,0
Marketing e Consumo	32	22	68,8
Total	728	518	71,2

¹⁷ Segundo os dados oficiais do Instituto Politécnico de Santarém.

4. Proposta de análise dos resultados

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise estatística univariada, bivariada (através do programa estatístico para as Ciências Sociais – SPSS) e multivariada (com a ajuda do programa de análise factorial SPAD-N), procurando correlações entre as diferentes informações recolhidas.

Para além de procurar fazer um 'retrato' dos estudantes e das suas motivações, procuraremos encontrar sentidos de escolha, que poderão ser justificados por características, vivências sociais, escolares ou geográficas.

A proximidade entre posições poderá, ainda, por sua vez, permitir a definição de perfis de escolha ou motivação, a que atenderemos em particular na parte VII.

VI.O Instituto Politécnico de Santarém: um estudo de caso

Uma vez justificada a opção pelo Instituto Politécnico de Santarém, vejamos, em primeiro lugar, de que forma se comportam os indicadores de oferta e procura de formação superior neste estabelecimento de ensino, comparativamente a outros Institutos Politécnicos e ao ensino superior politécnico em geral, e, de seguida, que tipo de estudantes e, mais precisamente, que tipo de percursos, candidaturas e motivações podemos aí encontrar.

1. A procura do Instituto Politécnico de Santarém no contexto nacional

À semelhança do que foi feito sobre o mercado de formação superior politécnica e universitária em Portugal, na análise do comportamento dos indicadores de oferta e procura¹⁸, nesta parte procuraremos analisar de que forma a oferta e a procura de ensino superior no Instituto Politécnico de Santarém se revela diferente (ou não) daquilo que acontece em termos gerais para o ensino superior politécnico e, sempre que se justifique, nalgumas unidades de ensino em particular.

Em termos de oferta, apesar do *boom* verificado a partir de 1995 (conforme já tivemos oportunidade de fazer referência em capítulos anteriores), o peso do Instituto Politécnico de Santarém sobre o total de vagas do ensino superior politécnico manteve-se constante, na ordem dos 4 ou 5 valores percentuais. Quer isto dizer que o Instituto Politécnico de Santarém foi acompanhando a oferta de formação superior politécnica para os anos em análise.

No que diz respeito à procura e à procura preferencial em particular, ambas apresentam uma curva semelhante, sendo que o peso da procura preferencial é ligeiramente inferior àquele que se refere ao total de candidaturas ao Instituto Politécnico de Santarém face ao volume global de candidaturas ao ensino politécnico.

No entanto, convém registar que essa curva se desenha num sentido descendente. Há um decréscimo, para cerca de metade, do peso que a procura (e a procura preferencial) de formação no Instituto Politécnico de Santarém tem sobre a procura total. Neste caso particular, a justificação não se resume apenas ao crescimento elevado do volume de candidaturas ao ensino politécnico. Contrariamente ao que é a tendência de movimento ascendente da procura no ensino politécnico, a procura de formação no Instituto Politécnico de Santarém, e em particular a formação como primeira escolha, sofre um decréscimo considerável, mesmo em termos absolutos: registam-se cerca de 6.000 candidaturas (1.100 em 1ª opção) em 1990 face a pouco mais de 3.500 (pouco mais de 600 em 1ª opção) em 2001, quando no ensino politécnico se verifica uma subida de 72.500 (15.000 preferenciais) para cerca de 96.000 (onde 19.000 são em primeira escolha).

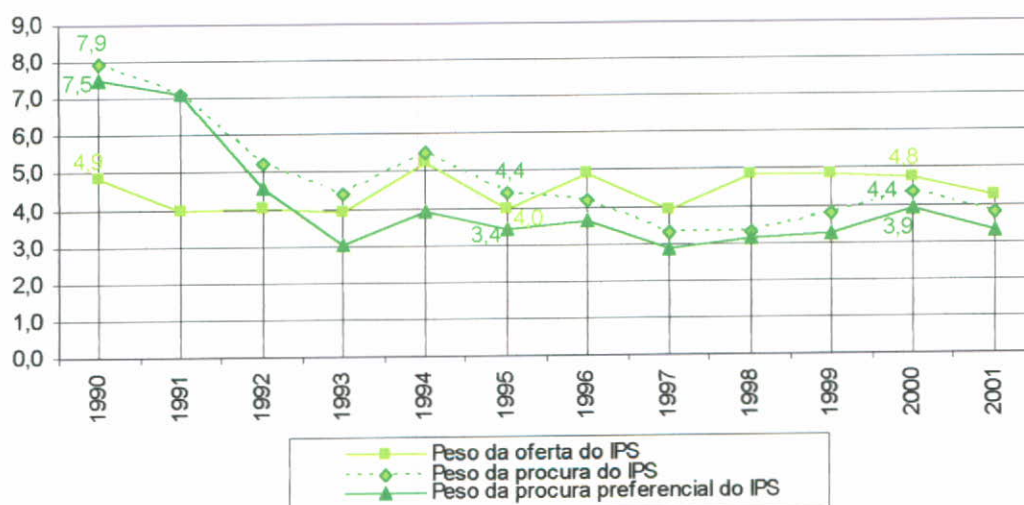
¹⁸ Cf. Capítulo III.

Apesar de poder ter havido, em termos macro-económicos, alterações (melhorias) no nível de vida das populações, na rede de transportes e comunicações, entre outros aspectos, o que parece é que, face a unidades de ensino que poderão ser imediatamente concorrentes, o Instituto Politécnico de Santarém deixou de ter o mesmo poder de atracção que no início dos anos em análise. Na análise dos custos e benefícios por parte das famílias, parece que a aposta na formação no Instituto Politécnico de Santarém não consegue valer mais que outras em que o investimento familiar possa ser maior. Além disso, colocamos ainda a hipótese de poder ter ocorrido uma adaptação de outras unidades de ensino ao mercado da procura (na procura de cursos) e ao mercado de trabalho (na procura de diplomados), com a abertura e/ou encerramento de determinadas vertentes de formação, e o mesmo não ter acontecido, até por opção própria, no Instituto Politécnico de Santarém, numa lógica de não alteração da política de oferta feita.

Um outro factor que poderá condicionar este jogo relaciona-se, por um lado, com a heterogeneidade de áreas que esta unidade de ensino abrange e, por outro lado, com a existência de outras áreas de formação que não são abrangidas pelo Instituto Politécnico de Santarém e que podem ter um desenho de evolução substancialmente diferente, pela valorização em termos de mercado de trabalho. A este propósito, lembramos, por exemplo, a inexistência no Instituto Politécnico de Santarém de uma área fortíssima em termos de comportamento da oferta e procura, como é o caso das tecnologias, e a existência de uma área específica que tem um comportamento exactamente contrário, pautado pela menor procura desta formação, como é o caso da área da agricultura e dos recursos naturais.

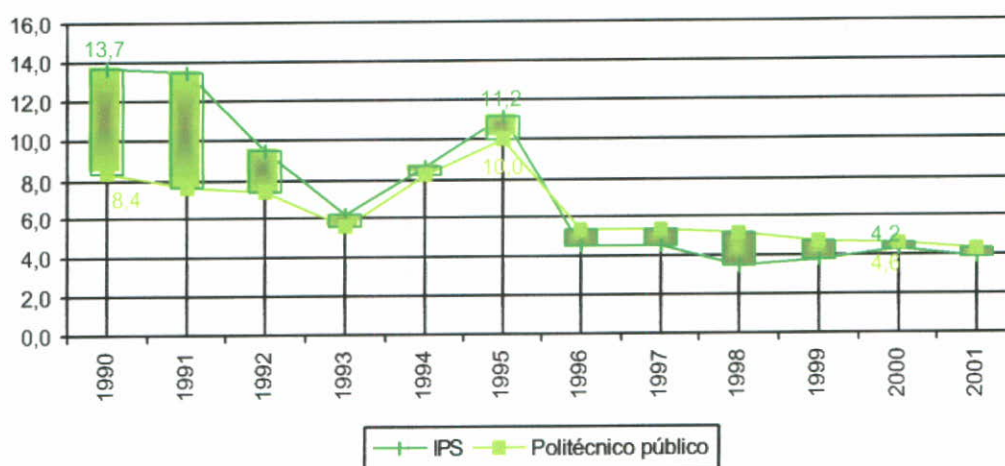
De qualquer forma, não é nosso propósito entrar nesta análise mais fina acerca das possíveis causas e consequências, mas antes dar uma ideia sobre a evolução da oferta e da procura de formação no Instituto Politécnico de Santarém (assinalado nos gráficos seguintes com a sigla IPS).

Gráfico 23. - Evolução do peso da oferta, da procura e da procura preferencial do IPS face ao total do ensino politécnico



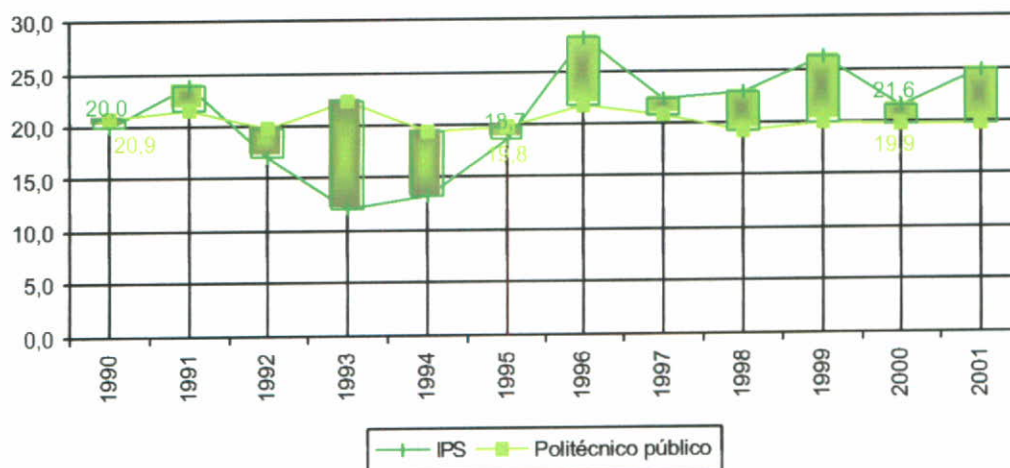
Confrontando a procura com a oferta que é feita para o mesmo ano – dados que podem ser reunidos no rácio de candidatos por vaga –, apresentando linhas bastante próximas (sobretudo a partir de 1993), verifica-se que a proporção de candidatos para cada vaga vai decrescendo tanto no ensino politécnico em geral, como no Instituto Politécnico de Santarém em particular, sendo actualmente de 4 candidaturas para cada lugar. Apesar de bastante próximo do panorama geral, é de realçar o facto de, nos anos iniciais, a proporção de candidatos por vaga ser significativamente superior no Instituto Politécnico de Santarém (na ordem dos 14 candidatos) à do ensino politécnico em geral (de apenas 8), o que reforça a ideia anteriormente transmitida acerca da quebra de atracção que parece ter ocorrido.

Gráfico 24. - Evolução do rácio procura/oferta no IPS e no ensino politécnico em geral



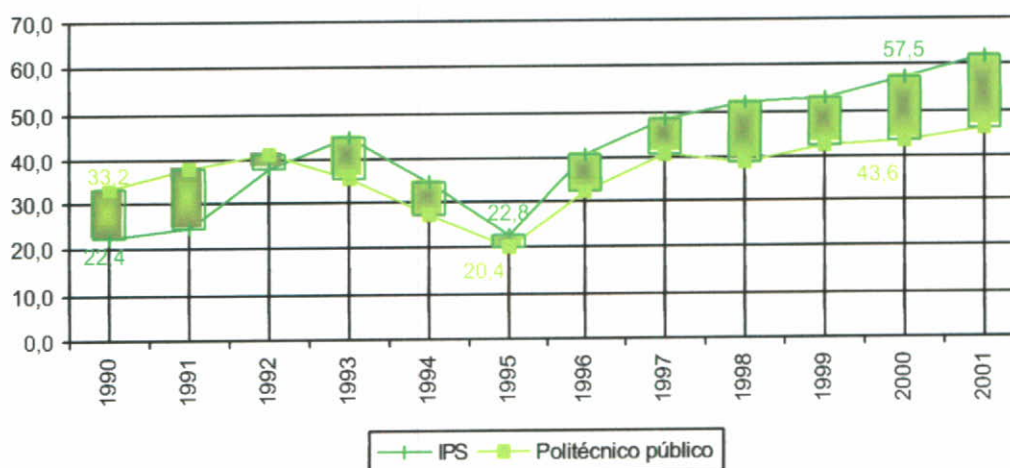
De qualquer forma, parece-nos que o público escolar que procura a formação no Instituto Politécnico de Santarém pode ser bastante específico, uma vez que se verifica uma clara subida do volume de candidaturas em 1ª opção face ao total de candidaturas (de menos de 15% em 1993 e 1994 para mais de um quarto em anos como 1996, 1999 e 2001), sendo mesmo, a partir de 1996 sempre superior ao valor de referência observado para o ensino politécnico em geral.

Gráfico 25. - Evolução da percentagem de candidaturas em 1ª opção face ao total de candidaturas, no IPS e no ensino politécnico em geral



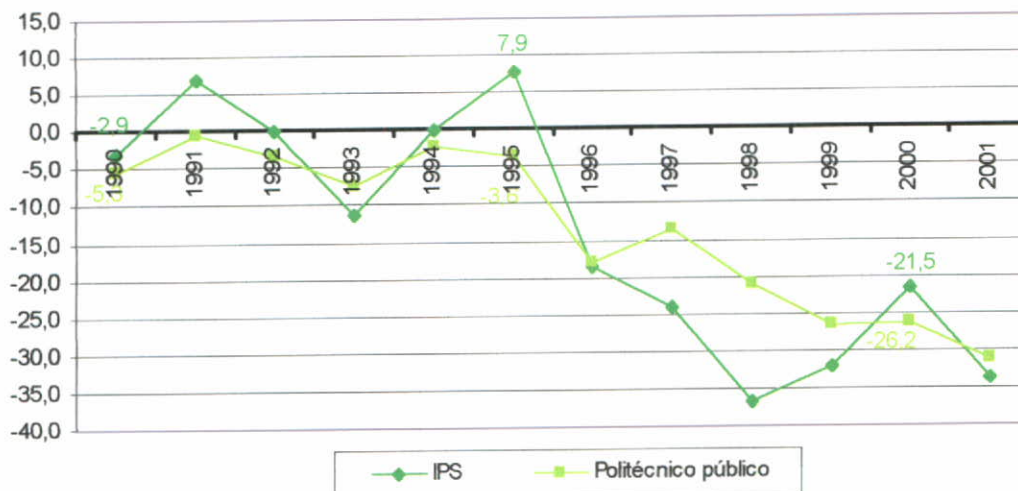
Na sequência da ideia anterior, verificamos também que o Instituto Politécnico de Santarém surge com um maior volume de ingressos em 1ª opção para o total de candidaturas em primeira escolha, sendo superior a 50% a partir de 1998, enquanto que no ensino superior politécnico nunca se observa esse valor. Ou seja, há um aumento da probabilidade de ingressar no curso de 1ª opção.

Gráfico 26. - Evolução da percentagem de ingressos em 1ª opção face ao total de candidaturas preferenciais, no IPS e no ensino politécnico



Para relativizar um pouco os dados anteriores, há que assinalar a crescente percentagem de vagas não preenchidas no Instituto Politécnico de Santarém durante a 1ª fase de candidaturas, apesar dos valores não serem muito díspares dos verificados no ensino politécnico em geral.

Gráfico 27. - Evolução da percentagem de vagas não preenchidas, no ISP e no ensino politécnico em geral



Ainda sobre os movimentos de oferta e procura nesta unidade de ensino em particular, e comparativamente com o que sucede ao nível do ensino superior politécnico, o volume de candidaturas e ingressos em função da origem geográfica dos candidatos ajuda-nos a caracterizar e perceber os públicos aqui envolvidos.

Antes disso, dada a heterogeneidade de situações de oferta de candidatura, há que ter em conta as características inerentes aos cursos oferecidos. Essa heterogeneidade também está patente no seio do próprio Instituto Politécnico de Santarém, com as diferentes Escolas a apresentarem critérios de preferência regional bastante distintos, tanto no que se refere ao peso dos candidatos, como às áreas distritais envolvidas.

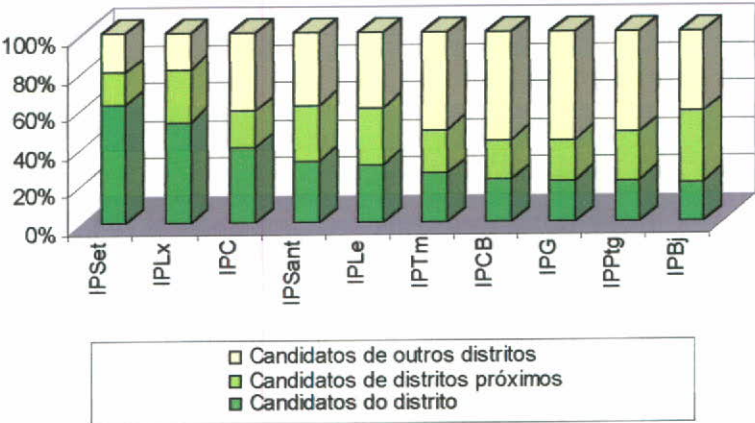
Fica então, em detalhe, a descrição dos cursos do Instituto Politécnico de Santarém quanto à sua duração, grau, regime e critério de preferência regional para o ano de 2001/02:

Quadro 4. Características dos cursos do Instituto Politécnico de Santarém

	Duração	Grau	Regime	Preferência regional
Escola Superior Agrária de Santarém				
Engenharia Agrária	6s+4s	Bietápica	Diurno	Le, Lx, Ptg, St, Sb, Aç, Mad – 20%
Engenharia Agro-Alimentar	6s+4s	Bietápica	Diurno	Le, Lx, Ptg, St, Sb, Aç, Mad – 20%
Engenharia da Gestão e Ord. Territorial	6s+4s	Bietápica	Diurno	Le, Lx, Ptg, St, Sb, Aç, Mad – 20%
Engenharia da Produção Animal	6s+4s	Bietápica	Diurno	Le, Lx, Ptg, St, Sb, Aç, Mad – 20%
Equinicultura	3a	Bacharelato	Diurno	Bj, Co, Év, Lx, Ptg, St, Sb – 20%
Escola Superior de Desporto de Rio Maior				
Desporto (Animação Desp., Recr. Lazer)	6s+2s	Bietápica	Diurno	Le, St – 30%
Desporto (Condição Física)	6s+2s	Bietápica	Diurno	Le, St – 30%
Desporto (Psicologia do Desp. Exercício)	6s+4s	Bietápica	Diurno	Le, St – 30%
Desporto (Treino Desp. Alto Rendimento)	6s+2s	Bietápica	Diurno	Le, St – 30%
Escola Superior de Educação de Santarém				
Animação Cultural	6s+3s	Bietápica	Diurno	St – 50%
Educação de Infância	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Educação Social	6s+3s	Bietápica	Diurno	St – 50%
Ensino Básico – 1º Ciclo	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Profs do 2º Ciclo do Ensino Básico (EVT)	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Profs 2º Ciclo do Ensino Básico (MCN)	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Escola Superior de Enfermagem de Santarém				
Enfermagem	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Enfermagem (2º s)	4a	Licenciatura	Diurno	St – 50%
Escola Superior de Gestão de Santarém				
Administração Pública e Autárquica	6s+2s	Bietápica	Diurno	Év, Lx, St – 50%
Contabilidade e Fiscalidade	6s+2s	Bietápica	Diurno	Év, Lx, St – 50%
Gestão de Empresas	6s+3s	Bietápica	Diurno/Nocturno	Év, Lx, St – 50%
Informática de Gestão	6s+3s	Bietápica	Diurno	Év, Lx, St – 50%
Marketing e Consumo	6s+2s	Bietápica	Diurno	Év, Lx, St – 50%

Dispondo de dados detalhados para o ano de 1998¹⁹, e servindo-nos destes como indicador da influência da proximidade regional no processo de candidatura e colocação ao ensino superior politécnico, a comparação do recrutamento regional de candidatos e colocados das diferentes unidades politécnicas, sobretudo as que poderão fazer concorrência ao Instituto Politécnico de Santarém²⁰, torna-se bastante interessante:

Gráfico 28. - Distribuição das candidaturas em função do distrito de origem, por unidade de ensino politécnico

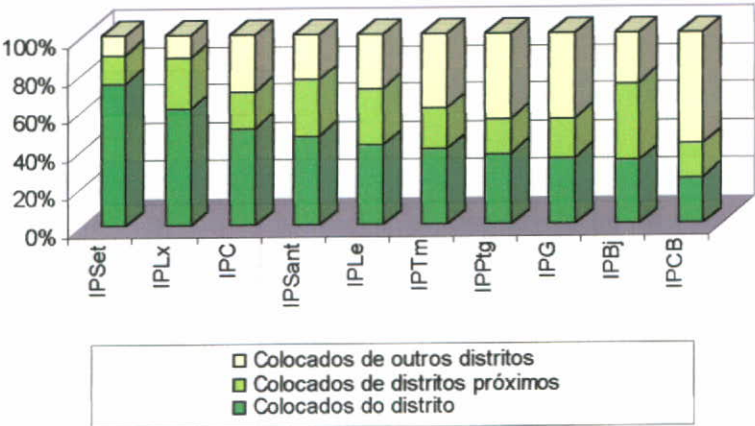


¹⁹ Tendo dados também para o ano de 1997, desde já podemos dizer que as diferenças entre estes dois anos são residuais.
²⁰ Desta forma, estão contempladas na análise os Institutos Politécnicos de Beja, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Setúbal e Tomar, para além do Instituto Politécnico de Santarém.

Contrariamente ao que se poderia pensar em termos da distribuição das candidaturas em função da sua origem geográfica pelas diferentes unidades de ensino politécnico, onde a forte incidência regional pudesse ser sentida sobretudo em distritos do interior e onde a concorrência com o ensino universitário não é tão forte (pela escassez ou ausência de oferta deste subsistema de ensino nessas áreas), é às unidades de ensino politécnico dos distritos de Setúbal e Lisboa que cabe a maior parte de candidaturas provenientes desses mesmos distritos (acima dos 50%). Em contrapartida são os distritos alentejanos de Portalegre e Beja e os beirões de Castelo Branco e Guarda aqueles que apresentam um menor volume de candidaturas locais, tendo estes dois últimos um peso bastante forte de outros distritos que não os vizinhos²¹. O Instituto Politécnico de Santarém, juntamente com o de Leiria, é aquele que apresenta uma distribuição mais igualitária entre as três categoriais geográficas definidas.

Sobre a distribuição da origem geográfica dos ingressos, as diferenças situam-se ao nível das percentagens, mantendo-se a mesma ordem em função dos distritos a que as unidades de ensino pertencem:

Gráfico 29. - Distribuição dos ingressos em função do distrito de origem, por unidade de ensino politécnico



Conforme podemos observar no quadro supra, aumenta o peso do distrito a que a unidade de ensino pertence, mantendo-se um recrutamento sobretudo local em Setúbal e Lisboa e um recrutamento exógeno no Alentejo e nas Beiras. Santarém e Leiria, juntando agora de forma mais nítida Beja, são as unidades de ensino politécnico que apresentam maior heterogeneidade no recrutamento²².

Atendendo às áreas científicas contempladas pelas unidades de ensino politécnico, podemos referir o seguinte:

²¹ Considerámos aqui como distritos vizinhos aqueles que tocavam os limites do distrito onde se insere a unidade de ensino.
²² A análise é feita apenas em função das proveniências geográficas de candidatos e colocados, não ponderando as eventuais diferenças de critérios de selecção que possam existir entre as unidades de ensino.

- a) De uma maneira geral, as escolas que se inserem nas áreas das ciências agrárias são aquelas que apresentam uma menor percentagem de candidaturas originárias do distrito a que a unidade de ensino pertence, facto que se reflecte também na baixa percentagem de colocações intra-distritais;
- b) Apesar de as percentagens de candidaturas locais não serem muito elevadas, comparativamente às dos outros distritos, na área das ciências da saúde (enfermagem) é elevada a percentagem de ingressos locais (facto que poderá ser condicionado pelos critérios de selecção das próprias escolas – veja-se o caso de Santarém, em que 50% das vagas são exclusivamente para candidatos do distrito²³);
- c) As escolas que oferecem cursos nas áreas das ciências empresariais ou gestão, e ainda das tecnologias, são aquelas que apresentam um maior volume de candidaturas, e simultaneamente ingressos, do distrito.

Por último, e compensando um pouco a ausência de dados actualizados a este nível, podemos referir que a distribuição dos ingressos em função da origem geográfica dos estudantes não difere muito daquela que encontrámos na população estudada²⁴ e que seguidamente apresentaremos, facto que de certa forma poderá validar as conclusões acima descritas.

Interessa agora partir dos números para as pessoas, analisando as trajectórias, vivências e motivações das candidaturas.

2. O perfil do estudante do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém

Tendo em conta os dados de que dispomos, e procurando, sempre que possível, confrontar esses dados com outros existentes, quer ao nível do ensino superior em geral, quer ao nível do ensino superior politécnico em particular, podemos traçar um perfil (ou mais) do estudante do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, em torno de diferentes esferas – a social, a escolar, a motivacional.

2.1. Características sociais

Como indicadores das características sociais e demográficas dos estudantes, dispomos de informação quanto à distribuição dos mesmos em função do género, da idade, das suas origens sociais (retratadas a partir da actividade profissional, situação e função na profissão dos pais, bem

²³ Apesar de a Escola Superior de Enfermagem de Santarém ser em 1998 uma escola autónoma, à semelhança do que sucedia nos outros distritos, e só ter passado a fazer parte institucionalmente do Instituto Politécnico de Santarém em 2001, considerámos os dados como fazendo parte deste instituto politécnico.

²⁴ Cf. dados sobre a naturalidade e o distrito de residência seguidamente descritos.

como do seu nível de escolaridade), e da sua origem geográfica (em termos de naturalidade, nacionalidade e concelho de residência actual do agregado familiar).

À semelhança do que sucede ao nível do ensino superior, o Instituto Politécnico de Santarém é caracterizado por uma elevada taxa de feminização, que ronda os 71 valores percentuais. Este valor varia, no entanto, em função da área da Escola e do curso, condicionados pela maior ou menor atracção de um e outro género pelas diversas áreas científicas que podem ser encontradas nas Escolas deste Instituto. Desta forma, a distribuição do género pelas diferentes Escolas é a seguinte²⁵:

Quadro 5. Distribuição dos estudantes em função do género, por Escola (N=516)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Género	Feminino	80,0%	71,3%	92,4%	58,3%	36,3%	70,5%
	Masculino	20,0%	28,7%	7,6%	41,7%	63,7%	29,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

As áreas de Enfermagem, Gestão e, sobretudo, Educação são claramente escolas onde ocorre um recrutamento maioritariamente feminino. A população escolar da área das Ciências Agrárias caracteriza-se por um relativo equilíbrio entre géneros, por comparação com as escolas anteriormente referidas, e a área de Desporto é a que apresenta uma população com características opostas às restantes, com claro predomínio do género masculino.

Face a estudos realizados a nível nacional²⁶, os valores de feminização no Instituto Politécnico de Santarém surge mais elevado, tanto em termos gerais (71% face a 57% no politécnico, segundo os dados do estudo do CEOS), como ao nível das áreas de conhecimento (onde a taxa de feminização do Instituto Politécnico de Santarém é superior em 10 ponto percentuais, exceptuando a área de Gestão, na comparação com os dados do estudo do CIES. Também o Observatório da Ciência e do Ensino Superior avança com valores sobre a taxa de feminização, já para o ano de 2003/04: «constata-se que o sexo feminino é predominante em todas as áreas, à excepção da “Engenharia, Indústria Transformadora e Construção”. No entanto, pode observar-se algumas áreas de preferência: as mulheres tendem a procurar as áreas da “Educação”, “Saúde e Protecção Social” e “Artes e Humanidades”, com 85%, 78% e 61%, enquanto que os homens procuram as

²⁵ Excepto em situações que tal o justifique, dado o baixo número de efectivos em alguns cursos, optamos por uma análise em função da Escola, e não do curso. Sempre que forem feitas referências às áreas, elas terão como base de análise a Escola a elas directamente associadas. A referência à área de Gestão será feita com base nos dados referentes à Escola Superior de Gestão de Santarém (nas tabelas assinalada com a sigla ESGS), assim como a área de Enfermagem terá como unidade orgânica de referência a Escola Superior de Enfermagem de Santarém (com a sigla ESEnFS), a de Educação a Escola Superior de Educação de Santarém (com a sigla ESES), a de Desporto à Escola Superior de Desporto de Rio Maior (com a sigla ESDRM) e a de Ciências Agrárias à Escola Superior Agrária de Santarém (com a sigla ESAS).

²⁶ São nossa referência o estudo do CEOS, com a publicação *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*, e o do CIES, coma publicação *Diversidade na Universidade*.

áreas da “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Ciência” com 72 e 54% respectivamente» (OCES, 2004: 11).

A média de idades encontrada na população em análise é de 20,6 anos. Tendo em conta que é uma população do 1º ano do ensino superior, que corresponderia aos 18 anos de idade no caso de os alunos não terem tido reprovações²⁷, podemos considerar essa média de idades como um valor ligeiramente elevado. Aprofundemos um pouco a análise para percebermos a origem dessa diferença, e de que forma se distribui pelas diferentes escolas.

Como é possível observar no quadro que se segue, existem diferenças significativas entre as escolas: a área de Enfermagem é, de todas, a que apresenta uma média de idades mais baixa (18,9 anos) e simultaneamente uma homogeneidade etária maior, uma vez que o valor do desvio-padrão é o mais baixo de todos, facto que pode também ser devido ao valor máximo mais baixo encontrado entre as escolas; em contrapartida, a área de Gestão é a que mais contribui para o valor médio de idades do Instituto Politécnico de Santarém, uma vez que é a escola que apresenta uma média de idades superior (21,5 anos) e uma heterogeneidade etária maior, facto esse percebido através do valor mais elevado do desvio-padrão.

Quadro 6. Estatísticas descritivas relativas à idade dos estudantes, por Escola (N=516)

		Idade				N
		Média	Mínimo	Máximo	Desvio-padrão	
Escola	ESEnfS	18,91	18	28	1,37	90
	ESGS	21,50	17	38	4,23	143
	ESES	20,77	18	42	3,91	132
	ESAS	20,68	18	39	3,71	60
	ESDRM	20,32	18	30	2,04	91
Total		20,56	17	42	3,49	516

Se, por um lado, a estrutura etária menos jovem dos estudantes do 1º ano da área de Gestão se pode dever ao facto de, de todas, ser a única escola que ministra cursos em regime nocturno, maioritariamente frequentados por estudantes trabalhadores e mais velhos, por outro lado, outros factores – designadamente características escolares e sociais – associados ao desempenho escolar e às origens sociais poderão contribuir para uma desigual distribuição etária entre as escolas. A este facto atenderemos posteriormente.

Pelas características etárias que apresenta, e sendo a população estudantil uma população específica, não será de estranhar que a esmagadora maioria (95,7%) dos estudantes do 1º ano seja solteira.

²⁷ Admitindo que iniciaram o percurso escolar com 6 anos de idade.

Caracterizados demograficamente, passemos à análise das suas origens sociais. Esta terá por base as profissões de pais e mães dos estudantes, e as respectivas situações de emprego e funções desempenhadas, em suma, o seu estatuto profissional. Igualmente importante será o nível de escolaridade de pais e mães, ou o *capital escolar familiar*.

Incluídos em grandes grupos profissionais²⁸, este é o retrato dos pais dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, em termos de actividades profissionais:

Quadro 7. Distribuição dos estudantes em função dos grupos profissionais de pais e mães (N=462 e 497)

	Pai	Mãe
Quadros superiores da adm. pública, dirigentes e quadros sup. de empresas	18,4	8,9
Especialistas de profissões científicas e intelectuais	5,6	5,6
Técnicos e profissionais de nível intermédio	9,7	6,2
Pessoal administrativo e similares	10,6	16,5
Pessoal dos serviços e vendedores	5,0	8,0
Agricultores e trab. qualificados da agricultura e pescas	5,6	2,8
Operários, artífices e trabalhadores similares	31,2	11,7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	10,0	,6
Trabalhadores não qualificados	1,1	12,3
Militares	2,6	
Não especificado	,2	
Domésticas		27,4
Total	100,0	100,0

Do lado dos pais, destaca-se o elevado peso das classes operárias, muito devido ao elevado número de pais operários/artífices (31,2%, sendo maioritariamente pedreiros, serralheiros civis, mecânicos ou electricistas de automóveis), aos quais se juntam cerca de 10,0% de operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem. Apesar da forte representação de grupos sócio-profissionais mais baixos hierarquicamente, e indiciando alguma heterogeneidade social, refira-se a elevada percentagem de pais que desempenham actividades profissionais como quadros superiores e gerentes (18,4%), com clara predominância do pequeno comércio e indústria, de técnicos de nível intermédio (9,7%), grupos profissionais mais elevados hierarquicamente, e de pessoal administrativo – secretários, escrivãos ou caixas – (10,6%), de nível social médio.

Relativamente às mães dos estudantes, o primeiro destaque vai para o elevado peso de mães inactivas, comumente designadas como domésticas (27,4%). De entre aquelas que desempenham uma actividade profissional, é curioso verificar que a distribuição pelos grupos profissionais não é tão desigual como no caso dos pais, sendo que os grupos profissionais mais baixos hierarquicamente perdem algum peso.

²⁸ De acordo com a Classificação Nacional das Profissões de 1994.

Desta forma, destacam-se a contribuição das mães que exercem profissões administrativas, em primeiro lugar, seguindo-se as operárias e artífices e, facto que era residual no caso dos pais, as trabalhadoras não qualificadas (muitas delas auxiliares administrativas, dos serviços de limpeza ou empregadas domésticas). Neste quadro distinguem-se ainda aquelas que exercem profissões inseridas em quadros superiores e gerentes, bem como as que se relacionam com os serviços e actividades de comércio.

Quanto à caracterização da situação de pais e mães em termos de actividade ou inactividade, este é o quadro que se pode traçar:

Quadro 8. Distribuição dos estudantes em função da situação na profissão de pais e mães (N=478 e 509)

	Pai	Mãe
Trabalhador por conta própria sem empregados	15,3	7,3
Patrão	17,6	5,9
Trabalhador por conta de outrem do sector privado	33,7	27,1
Trabalhador por conta de outrem do sector público	19,2	22,4
Trabalhador familiar não remunerado		,6
Doméstica		28,5
Reformado	10,5	4,1
Membro de cooperativa	,2	,2
Desempregado	2,7	3,7
Total	100,0	100,0

Mais de metade dos pais dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém são trabalhadores dependentes, estando a maioria destes a exercer actividade no sector privado. Dos restantes 47%, destacam-se os trabalhadores por conta própria com empregados (patrões) e os trabalhadores independentes (por conta própria sem empregados). 10,5% dos pais encontram-se reformados da actividade profissional.

No caso das mães, para além do volume de inactivas domésticas (próximo dos 30%), refira-se o peso enorme de trabalhadoras dependentes (aproximadamente metade do total de mães), onde a distribuição pende ligeiramente para o lado do sector privado. Ao contrário do que se verifica com os pais, o peso de trabalhadores por conta própria é substancialmente inferior.

Em termos da função exercida por pais e mães:

Quadro 9. Distribuição dos estudantes em função da função desempenhada por pais e mães na profissão (N=430 e 381)

	Pai	Mãe
Funções de chefia	24,2	8,9
Funções de chefia intermédia	16,0	10,2
Funções de acentuada autonomia	10,7	13,9
Funções de execução	49,1	66,9
Total	100,0	100,0

No caso dos pais e, sobretudo, no caso das mães, verifica-se que a maioria desempenha funções de execução. Os restantes 33% de mães activas distribuem-se entre as funções de acentuada autonomia (13,9%), de chefia intermédia (10,2%) e de chefia (8,9%). Por comparação com as mães, sendo mais baixa a proporção de funções de execução nas profissões dos pais, esta deve-se sobretudo ao peso das funções de chefia (aqui na ordem dos 24%), a que se juntam 16% de chefias intermédias.

Através da actividade profissional desempenhada, da situação em termos de empregabilidade, e do cargo/função que desempenham pais e mães, podemos construir o *indicador socioprofissional individual de classe de origem*, com base na grelha explicativa de Firmino da Costa²⁹, que seguidamente apresentamos:

Quadro 10. Matriz de construção do indicador socioprofissional individual de classe de origem

Situação na profissão Profissões (grandes grupos/CNP 94)	Patrões	Trabalhadores por conta própria (+ Trabalhadores familiares)	Trabalhadores por conta de outrem (+ M.a.c. + Out.)
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	EDL	EDL	EDL
Especialistas de profissões científicas e intelectuais	EDL	EDL	PTE
Técnicos e profissionais de nível intermédio	EDL	EDL	PTE
Pessoal administrativo e similares	EDL	TI	EE
Pessoal dos serviços e vendedores	EDL	TI	EE
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	EDL	AI	AA
Operários, artífices e trabalhadores similares	EDL	TI	O
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	EDL	TI	O
Trabalhadores não qualificados – serviços e comércio	EDL	TI	EE
Trabalhadores não qualificados – agricultura e pescas	EDL	AI	AA
Trabalhadores não qualificados – construção, indústria e transportes	EDL	TI	O

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; AI – Agricultores Independentes; EE – Empregados Executantes; O – Operários; AA – Assalariados Agrícolas.

Assumindo a classe de origem como a mais elevada quando comparados pai e mãe e não pertencendo ambos à mesma categoria social, vejamos quais as origens sociais dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, e de que forma se distribuem pelas diferentes escolas.

²⁹ in COSTA, António Firmino da, *Sociedade de Bairro*, Oeiras: Celta Editora, p.230.

Quadro 11. Distribuição dos estudantes em função do indicador socioprofissional de classe de origem, por Escola (N=514)

		Escola					Total
		ESEnfs	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Indicador socio-profissional de classe de origem	Empresários, Dirigentes e Prof. Liberais	27,8%	24,3%	24,8%	32,2%	35,9%	28,0%
	Prof. Técnicos e de Enquadramento	17,8%	10,4%	14,7%	10,2%	26,1%	15,6%
	Trabalhadores Independentes	6,7%	10,4%	8,5%	5,1%	5,4%	7,8%
	Agricultores Independentes	2,2%	2,8%	3,1%	5,1%		2,5%
	Empregados Executantes	31,1%	16,0%	19,4%	10,2%	19,6%	19,5%
	Operários	7,8%	21,5%	17,8%	16,9%	4,3%	14,6%
	Assalariados Agrícolas	1,1%	,7%		1,7%	1,1%	,8%
	Militares		,7%	1,6%			,6%
	Não especificado				1,7%		,2%
	Domésticas	5,6%	13,2%	10,1%	16,9%	7,6%	10,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Conjugando actividades profissionais e estatutos na profissão, verifica-se que fica mais ténue a ideia de um recrutamento social maioritariamente inferior. As classes sociais que mais se destacam são, por ordem de importância, a dos empresários, dirigentes e profissionais liberais, com 28,0% (sendo predominante o peso dos gerentes do pequeno comércio e dos pequenos industriais), a dos empregados executantes, num total de 19,5% dos estudantes (em grande parte devido ao enorme volume de pais administrativos e dos serviços, como vimos anteriormente), a dos profissionais técnicos e de enquadramento, 15,6% (justificado pelo volume de trabalhadores técnicos dependentes – agentes administrativos da função pública que, segundo a Classificação Nacional das Profissões de 1994 cabem nesta categoria – de nível intermédio), e, finalmente, a dos operários (operários de fábricas ou profissionais da construção civil ou de mecânica), para cerca de 14,6%. Esta repartição espelha uma certa heterogeneidade na composição social da população estudantil estudada, com a existência de algum equilíbrio entre classes sociais mais elevadas, médias e mais baixas.

Correndo o risco de comparar dados que não obedecem ao mesmo critério de classificação em função do indicador sócio-profissional de classe de origem, verificamos, contudo, que os nossos dados mantêm as tendências encontradas para o ensino superior politécnico (cf. Estudo do CEOS), em que «a composição social do politécnico está mais próxima da estrutura da estratificação social que constitui a sociedade portuguesa» (Balsa e outros, 2001: 49). A grande diferença reside em categorias sócio-profissionais que requerem um maior grau de escolarização, como é o caso dos profissionais técnicos e de enquadramento (cf. Almeida e outros, 2003: 20). Parafraseando Ferreira de Almeida e outros (2003: 18), sobre o recrutamento social no ensino superior, «apesar do alargamento da base social de recrutamento da população estudantil, a selectividade social no acesso ao ensino superior é ainda muito grande, evidenciando-se simultaneamente na base, através da subrepresentação de estudantes oriundos de segmentos menos escolarizados, e no topo, pela sobrerepresentação dos níveis secundário e superior de escolaridade, relativamente à estrutura educacional da população portuguesa».

Face aos resultados encontrados para o ensino politécnico, aqui representado pelo Instituto Politécnico de Santarém, podemos arriscar a dizer que o recrutamento social neste subsistema de ensino é, por assim dizer, mais democratizante.

Quanto às diferenças entre escolas, elas são significativas se atendermos a elevada proporção dos empresários, dirigentes e profissionais liberais nas áreas de Desporto e área das Ciências Agrárias, e de empregados executantes na área de Enfermagem, e operários na escola da área de Gestão. Aliás, o recrutamento social na área de Desporto é bastante elevado, comparativamente com as restantes escolas, não só por mais de cerca de dois terços dos estudantes terem as suas origens sociais entre os empresários e os trabalhadores altamente qualificados, como pela residual proporção de oriundos de classes sociais hierarquicamente mais baixas.

Do lado oposto encontra-se a área de Gestão, que apresenta um recrutamento social bastante distinto do descrito anteriormente: é de realçar, neste caso, o peso de mais de um terço de estudantes com origens sociais mais baixas, entre os empregados executantes (16,0%) e os operários (21,5%), juntando-se ainda o facto de existirem cerca de 13% de estudantes que apenas identificam a situação das mães como sendo inactivas (domésticas). Mais uma vez, a especificidade da população estudantil desta escola em termos de estrutura etária pode ditar a diferença.

A escola da área de Educação é a aquela cuja distribuição dos estudantes, em termos de origens sociais, mais próxima se encontra daquela que corresponde à totalidade dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém.

A distribuição por área científica revela ser ligeiramente distinta da encontrada para o ensino superior por Ferreira de Almeida e outros (2003), onde a área de saúde e de gestão aparecem com um recrutamento social dos mais elevados. Mais uma vez, o efeito "ensino universitário" poderá justificar esta diferença encontrada.

Para uma análise mais aprofundada das origens sócio-económicas dos estudantes, vejamos agora o seu capital escolar familiar, primeiro detalhadamente, através dos níveis de escolarização de pais e mães, e depois conjugando ambos os indicadores.

Quadro 12. Distribuição dos estudantes em função do nível de escolaridade de pais e mães (N=496 e 513)

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	,6	1,4
Sabe ler e escrever	,4	1,9
4ª Classe (1º ciclo)	45,0	40,5
Antigo 2º ano (2º ciclo)	7,3	11,1
Antigo 5º ano (3º ciclo)	13,3	14,2
Antigo 7º ano (11º ano)	13,9	11,9
12º ano	9,1	9,6
Curso médio (magistério, etc.)	2,8	2,9
Curso superior (bacharel)	,6	2,1
Curso superior (licenciado/a)	5,4	3,5
Curso superior (mestre, doutorado/a)	1,6	,8
Total	100,0	100,0

Quando tida em conta a escolarização dos pais, surge novamente reforçada a ideia de que estes estudantes apresentam origens sociais baixas, pois verifica-se que mais de 40% dos pais frequentaram níveis de escolaridade mínimos (antiga 4ª classe, actual ensino básico 1º ciclo), sendo válido tanto para pais como para mães.

Do restante “bolo” destacam-se os 36,3% de pais e os 35,7% de mães com escolaridade entre o final do ensino básico (3º ciclo) e do ensino secundário. Com níveis escolares superiores encontram-se 10,4 e 9,3%, respectivamente, de pais e mães.

A partir do nível de escolaridade de ambos os pais, construiu-se aquilo que designámos por *capital escolar familiar*, disperso pelas situações:

- *Capital escolar inferior*, que representa os casos em que ambos os pais possuem instrução igual ou inferior ao ensino básico 1º ciclo;
- *Capital escolar médio/inferior*, que representa os casos em que um dos pais possui instrução primária e o outro habilitações médias (ensino básico 2º ciclo ou ensino secundário);
- *Capital escolar médio*, quando ambos os pais possuem níveis de habilitações entre o ensino básico 2º ciclo e o ensino secundário, ou quando um dos pais possui o ensino básico 1º ciclo ou inferior e o outro tem habilitações superiores;
- *Capital escolar médio/superior*, quando um dos pais possui habilitações entre o ensino preparatório e o ensino secundário e outro possui curso médio ou superior;
- *Capital escolar superior*, quando ambos os pais possuem cursos médios ou superiores.

À semelhança do *indicador socioprofissional de classe de origem*, que ajuda a traçar as origens sociais dos estudantes do 1º ano das diferentes escolas do Instituto Politécnico de Santarém, também a distribuição dos *capitais escolares familiares* por escola surge diferenciada:

Quadro 13. Distribuição dos estudantes em função do capital escolar familiar, por Escola (N=491)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Capital Escolar Familiar	Inferior	23,9%	45,9%	32,3%	30,4%	21,1%	32,2%
	Inferior/médio	26,1%	28,6%	25,0%	21,4%	20,0%	24,8%
	Médio	34,1%	17,3%	29,8%	28,6%	34,4%	27,9%
	Médio/superior	11,4%	6,0%	10,5%	16,1%	13,3%	10,6%
	Superior	4,5%	2,3%	2,4%	3,6%	11,1%	4,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A distribuição do *capital escolar familiar* pela totalidade dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém vem confirmar as tendências encontradas anteriormente para uma certa hegemonia de origens sociais mais baixas: 32,2% de ambos os pais têm a escolaridade mínima (ensino básico 1º ciclo ou inferior); 24,8% e 27,9% situam-se, respectivamente, em níveis inferiores/médios e médios de escolaridade; apenas uma fatia de 15,1% se caracteriza por deter um *capital escolar familiar* médio/superior ou superior.

Ainda de acordo com o quadro supra, verificamos que esta tendência é mais evidente numas escolas que noutras. De facto, se, mais uma vez, a área de Educação é a que mais se aproxima da estrutura encontrada para a totalidade da população em análise, as restantes escolas divergem num ou noutro sentido: a área de Desporto é a que apresenta uma distribuição de percentagens menos desigual entre as várias posições do *capital escolar familiar*, registando os valores mais baixos no capital inferior e mais elevados no superior; a área das Ciências Agrárias e a área de Enfermagem distinguem-se por um registo de valores mais elevados em níveis de escolaridade médios e médios/superiores; a área de Gestão situa-se no pólo oposto, com uma forte presença de pais com níveis de escolaridade mínimos.

Os níveis de escolaridade encontrados entre os pais dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém surgem como inferiores (maior peso do ensino básico e menor representatividade do ensino superior) do que os valores registados noutros estudos. O facto de esses estudos contemplarem o ensino universitário, onde tendencialmente os níveis de escolaridade dos pais são mais elevados, pode, mais uma vez, ser a base da justificação de tal diferença.

Para melhor perceber as diferenças encontradas entre a distribuição em função do *indicador socioprofissional de classe de origem* e aquela que se estabelece ao nível do *capital escolar familiar*, nada melhor do que cruzar as duas informações.

Quadro 14. Distribuição dos estudantes em função do indicador socioprofissional de classe de origem e do capital escolar familiar (N=488)

		Capital Escolar Familiar					Total
		Inferior	Inferior/ Médio	Médio	Médio/ Superior	Superior	
Indicador socio-profissional de classe de origem	Empresários, Dirigentes e Prof. Liberais	29,6%	24,6%	27,5%	11,3%	7,0%	100,0%
	Prof. Técnicos e de Enquadramento	5,0%	12,5%	38,8%	31,3%	12,5%	100,0%
	Trabalhadores Independentes	34,2%	47,4%	15,8%	2,6%		100,0%
	Agricultores Independentes	53,8%	38,5%	7,7%			100,0%
	Empregados Executantes	28,9%	27,8%	35,6%	6,7%	1,1%	100,0%
	Operários	55,7%	24,3%	18,6%	1,4%		100,0%
	Assalariados Agrícolas	50,0%		50,0%			100,0%
	Militares		66,7%	33,3%			100,0%
	Não especificado				100,0%		100,0%
	Domésticas	48,9%	21,3%	23,4%	4,3%	2,1%	100,0%
Total		32,0%	25,0%	27,9%	10,7%	4,5%	100,0%

A diferença de resultados obtidos, quando analisados em separado os indicadores de *capital escolar familiar* e de *classe de origem*, e a necessidade de aprofundar um pouco mais o conhecimento das características sociais dos estudantes justificam a análise do cruzamento anterior. De facto, e como demonstram diversos estudos sociológicos, podemos verificar que não existe uma linearidade assim tão evidente entre um e outro indicador, ou seja, não há uma correspondência total entre grupos com posição mais privilegiada na estrutura socioprofissional e *capital escolar familiar* superior, sucedendo o mesmo nos níveis médio e inferior.

Vejamos, então, em detalhe: se analisarmos o grupo dos pais profissionais técnicos e de enquadramento, verificamos que existe uma forte correspondência a níveis de qualificação médios e superiores – 38,8% possui *capital escolar familiar* médio, 31,3% médio/superior e ainda 12,5% *capital escolar familiar* superior; por outro lado, mais de metade de filhos de assalariados agrícolas, de agricultores independentes e, com maior importância devido ao seu elevado peso no total da população estudantil em análise, de operários têm pais com níveis de instrução mínimos. No entanto, é de realçar a heterogeneidade de níveis de instrução no grupo dos empregados executantes (28,9% tem *capital escolar familiar* inferior, 27,8% inferior/médio e 35,6% médio) e, sobretudo, no grupo social hierarquicamente mais elevado – o dos empresários, dirigentes e profissionais liberais. É neste último grupo, onde poderia ser esperado um maior volume de níveis de instrução mais elevados, que surge um equilíbrio entre *capitais escolares familiares* inferiores, inferiores/médios e médios, não chegando os médios/superiores e superiores a corresponder a mais de 18% do total deste grupo. O peso do pequeno comércio, da pequena indústria e da propriedade de pequenos estabelecimentos hoteleiros e de restauração, conforme referimos anteriormente, e a não exigência de qualificações mais elevadas para desempenhar tais funções podem justificar a escassez de níveis de instrução mais elevados.

Este facto encontra-se evidenciado noutros estudos (cf. Balsa, 2001 e Almeida, 2003).

Um bom indicador da condição social do estudante é também o desempenho (ou não) de uma actividade profissional, em paralelo com a actividade escolar. Desta forma, face à população estudantil do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, reparamos na existência de aproximadamente 22% de estudantes a exercer uma profissão, sendo destes cerca de metade trabalhadores a tempo inteiro, e os restantes dividindo-se entre o emprego a meio tempo e o trabalho ocasional.

Estes dados vão ao encontro das tendências encontradas a nível nacional, no estudo de Balsa. São, contudo, superiores os valores referentes aos trabalhadores, quando analisados os dados apenas para o subsistema de ensino politécnico. Admitimos, neste caso, a possibilidade de o Instituto Politécnico de Santarém integrar uma proporção superior à média de estudantes trabalhadores. Vários factores poderão ter aqui uma quota-parte de responsabilidade: a relação do instituto com a comunidade local, as redes de difusão da informação sobre a formação aqui oferecida, o desenvolvimento económico local, os protocolos de intercâmbio com o tecido empresarial local, entre muitos outros. Apenas um estudo sobre a relação da instituição com o meio e do seu impacto social poderia ajudar a perceber a maior taxa de frequência por parte de estudantes já inseridos no mercado de trabalho.

Quadro 15. Distribuição dos estudantes em função do exercício de uma actividade profissional, por Escola (N=514)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Exerce actualmente alguma profissão	Sim, a tempo inteiro		28,5%	3,1%	1,7%	2,2%	9,3%
	Sim, a tempo parcial	1,1%	6,9%	9,2%	5,0%	6,6%	6,2%
	Sim, trabalho ocasionalmente	5,6%	2,8%	8,5%	5,0%	9,9%	6,2%
	Não	93,3%	61,8%	79,2%	88,3%	81,3%	78,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Conforme é possível observar no quadro supra, existem algumas diferenças entre escolas: a área de Enfermagem é aquela que apresenta uma maior proporção (93,3%) de “estudantes a tempo inteiro”, ou seja, que não exercem outra actividade que não a escolar; no sentido oposto encontra-se a área de Gestão, sendo neste caso a escola que integra um maior volume de trabalhadores-estudantes, que exercem sobretudo actividades a tempo inteiro. Conforme foi observado a respeito da estrutura etária das escolas, a disparidade entre esta última escola e as restantes estará certamente relacionada com o regime de aulas existente, uma vez que é a única que inclui a oferta de cursos em regime pós-laboral ou nocturno.

Como complemento informativo, podemos acrescentar que a maioria das profissões exercidas pelos estudantes trabalhadores incluem-se em grandes grupos profissionais, como é o caso do pessoal administrativo (43,3%), do pessoal dos serviços e vendedores (20,2%) e do pessoal técnico de nível intermédio (17,3%).

Exemplificativo do elevado nível de dependência económica dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém face aos seus pais é a existência de quase 80% que indicam que o seu meio principal de subsistência é o apoio dos pais. 12% apontam a remuneração da actividade profissional desempenhada como o seu principal sustento e 7% referem a bolsa de estudo como o principal suporte económico dos seus estudos. Dos que indicam a existência de um segundo meio de subsistência, quase metade refere a bolsa de estudos (sendo que a quase totalidade destes indica o apoio dos pais como principal), cerca de um quinto aponta o apoio dos pais (metade deles aponta a bolsa de estudos como principal, e a restante parte tem como principal suporte a remuneração decorrente do exercício de uma actividade profissional) e outro quinto refere a existência de outros meios secundários de subsistência. Também para 12%, a remuneração profissional é o seu meio secundário de subsistência.

A área de Enfermagem é a escola que regista um maior volume de estudantes dependentes economicamente dos pais e a área de Gestão a que regista um menor grau de dependência parental, muito devido ao elevado peso da remuneração decorrente do exercício de uma actividade profissional como meio principal de subsistência. As bolsas de estudo assumem particular importância na área das Ciências Agrárias.

É entre as classes mais favorecidas – empresários, dirigentes e profissionais liberais por um lado, profissionais técnicos e de enquadramento por outro, e ainda trabalhadores independentes – que encontramos um mais nítido suporte directo dos estudos dos filhos, embora entre 40 a 50% dos estudantes destas classes que indicaram a existência de um meio secundário de subsistência, apontem, nessa qualidade, a bolsa de estudos³⁰.

As bolsas de estudo são claramente predominantes, quer como meio principal, quer como meio secundário de subsistência entre os filhos de agricultores, empregados executantes e operários. Relativamente aos estudantes que dependem de uma remuneração profissional, a sua distribuição em termos de origens sociais é muito próxima da traçada para a população analisada em geral, e para os trabalhadores-estudantes em particular.

Quadro 16. Distribuição dos estudantes em função do meio principal e secundário de subsistência (N=515 e 323)

	Meio principal de subsistência	Meio secundário de subsistência
Apoio dos Pais	79,6	19,8
Bolsa de estudo	7,0	48,9
Remuneração da activ. profissional	12,0	11,8
Outros	1,4	19,5
Total	100,0	100,0

³⁰ Mesmo não dispondo de nenhum indicador monetário do rendimento do agregado ou do montante da bolsa recebida, a forte presença de bolsas de estudo nestas classes permite reforçar a ideia da existência de níveis sócio-económicos relativamente baixos no Instituto Politécnico de Santarém.

Uma vez conhecidas as características demográficas e sócio-económicas dos estudantes do 1º ano, e dado o forte recrutamento regional que se verifica ao nível do ensino superior politécnico, conforme vimos em capítulos anteriores³¹, vejamos agora quais as suas origens geográficas.

A esmagadora maioria (96,9%) dos estudantes do 1º ano é de nacionalidade portuguesa. Das restantes nacionalidades encontradas destacam-se sobretudo as que correspondem a antigas colónias portuguesas.

Especificamente sobre a naturalidade, verificamos que cerca de 40% dos estudantes do 1º ano são naturais do distrito de Santarém, um terço dos quais são do próprio concelho de Santarém. Dos restantes distritos, de destacar os 21,1% naturais do distrito de Lisboa e os 9,2% do distrito de Leiria, distritos vizinhos. Curiosa é a diversidade de origens geográficas em termos de naturalidade, passando por todos os distritos nacionais, de onde se destacam sobretudo os de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Setúbal e os naturais da Região Autónoma dos Açores.

No entanto, o melhor indicador da incidência do recrutamento regional é o distrito de residência do agregado familiar dos estudantes. Neste caso, verificamos que o peso do distrito de Santarém sobe para os 46,4%. Seguem-se os distritos vizinhos de Lisboa (18,8%) e Leiria (8,9%).

Para além do forte peso dos estudantes residentes no concelho de Santarém, na ordem dos 14% face ao total, os concelhos ribatejanos mais representados são os de Abrantes, Almeirim, Cartaxo, Coruche, Tomar, Rio Maior e Salvaterra de Magos.

A proveniência geográfica dos estudantes não é igual entre as cinco escolas: a área de Enfermagem é a que tem maior presença de escalabitanos, com cerca de dois terços dos estudantes do 1º ano a residirem neste distrito; a área de Desporto apresenta uma heterogeneidade geográfica muito forte, sendo os residentes em Santarém uma parcela de apenas 13,2%. A diferença justifica-se pelos diferentes critérios de preferência regional aquando da selecção dos candidatos: a área de Enfermagem atribui 50% das vagas a candidatos de Santarém; a área de Desporto atribui 30% a candidatos que residam nos distritos de Santarém ou Leiria.

Pensamos que, neste caso, o factor que talvez tenha maior influência seja a especificidade das áreas científicas disponíveis em cada escola e a oferta destes cursos a nível nacional. Por exemplo, a multiplicidade de Escolas Superiores de Enfermagem a nível nacional faz com que a procura tenha uma forte presença da componente "proximidade geográfica" (embora haja também o forte constrangimento da nota de ingresso); em contrapartida, a oferta de Escolas de Desporto a nível nacional é bem mais limitada, obrigando os candidatos a uma "ginástica" geográfica no momento da candidatura para o curso desejado. As razões de escolha de curso e estabelecimento serão, no entanto, analisadas posteriormente em maior detalhe.

Quase 60% dos estudantes reside numa habitação diferente da do agregado familiar de origem, enquanto os restantes residem em casa dos pais. As saídas de estudantes do seio familiar para

³¹ Cf. Capítulo VI, no ponto sobre a procura do Instituto Superior Politécnico de Santarém no contexto nacional.

frequência do curso são mais frequentes na área de Desporto (quase 86% dos estudantes reside numa habitação diferente da do seu agregado familiar) e na área de Enfermagem (73,3%), e menos na área de Gestão e na área de Educação, onde uma maioria de estudantes (45,1 e 47,7%, respectivamente) continua a residir junto do seu agregado familiar, em tempo de aulas. Apesar da elevada percentagem de estudantes oriundos do distrito de Santarém, cerca de um terço é forçado a residir noutra habitação (mais perto do estabelecimento de ensino) para poder frequentar o curso. A estes juntam-se mais de metade dos estudantes cujas famílias residem nos distritos de Leiria e Lisboa e a totalidade dos estudantes provenientes dos restantes distritos do país, justificando assim a elevada percentagem de ‘estudantes deslocados’.

Quadro 17. Distribuição dos estudantes em função da residência diferente da do agregado, por Escola (N=517)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Tem residência diferente da do agregado familiar	Sim	73,3%	45,1%	47,7%	56,7%	85,7%	59,2%
	Não	26,7%	54,9%	52,3%	43,3%	14,3%	40,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ainda que contemplem uma representatividade de todos os anos curriculares, e não apenas ao nível do 1º ano (como é o nosso caso), a percentagem registada para os estudantes deslocados nos estudos de Balsa (2001) e Ferreira de Almeida (2003) é inferior àquela que encontramos. Quanto ao tipo de residência escolhida pelos ‘estudantes deslocados’, cerca de um terço divide uma casa ou apartamento com amigos ou colegas. Um pouco menos (29,6%) são os estudantes que usufruem apenas de uma parte de habitação, vivendo num quarto alugado. Os restantes residem sobretudo numa casa arrendada (16,1%) e em lares ou residências de estudantes (13,2%).

Quadro 18. Distribuição dos estudantes em função do tipo de residência (N=304)

	N	%
Casa própria	10	3,3
Casa arrendada	49	16,1
Quarto alugado	90	29,6
Lar/Residência de estudantes	40	13,2
Casa de familiares ou amigos	12	3,9
Apartamento dividido	102	33,6
Outros	1	,3
Total	304	100,0

Uma última informação sobre as origens geográficas dos estudantes refere-se ao tipo de agregado populacional de que o estudante é oriundo: 39,4% das famílias dos estudantes do Instituto

Politécnico de Santarém habitam numa cidade, 35,1% num lugar ou aldeia e 25,4% numa vila. Esta heterogeneidade em termos de habitat de origem encontra-se presente em todas as escolas, mas difere quanto às predominâncias: se as áreas de Enfermagem, Educação e Desporto encontram uma presença maioritária (acima dos 43%) de estudantes citadinos, nas áreas de Gestão e das Ciências Agrárias predominam os estudantes provenientes de aldeias ou lugares.

2.2. Trajectórias escolares

A informação que recolhemos, relativa ao percurso escolar realizado pelos estudantes até ao momento de ingresso no curso do Instituto Politécnico de Santarém, refere-se à classificação de acesso ao curso frequentado, ao tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso, e à existência ou não de momentos de insucesso escolar (reprovações) anteriores ao ingresso no ensino superior.

Com um mínimo de 100 valores e um máximo de 193, a média de ingresso declarada pelos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém é de 138 valores. Este valor, no entanto, oculta diferentes realidades nas diferentes escolas: a área de Enfermagem destaca-se por ser a escola que apresenta a média das classificações de ingresso mais elevada (153 valores), as notas mínima e máxima mais elevadas (127 e 193, respectivamente) e o desvio-padrão mais baixo, indicando, assim, alguma homogeneidade de classificações entre os estudantes desta escola; a área de Desporto surge com a média classificativa mais baixa de todas (126 valores), com uma classificação máxima significativamente mais baixa que a encontrada nas restantes escolas (168 valores), apresentando o segundo valor de desvio-padrão mais baixo, sendo, desta forma, a heterogeneidade de classificações menos forte que noutras escolas; nas áreas de Gestão e das Ciências Agrárias apresentam médias próximas (133 e 132, respectivamente) e destacam-se sobretudo por apresentarem um desvio-padrão maior que, mais no caso da área das Ciências Agrárias (por ter um volume de estudantes menor) que no caso da área de Gestão, indiciam uma maior heterogeneidade na distribuição das classificações de ingresso dos estudantes; por último, uma referência sobre a área de Educação, que integra uma posição intermédia nesta comparação entre escolas.

Quadro 19. Estatísticas descritivas relativas à classificação de ingresso dos estudantes, por Escola (N=495)

		Classificação de ingresso				N
		Média	Mínimo	Máximo	Desvio-padrão	
Escola	ESEnS	153,19	127	193	8,96	89
	ESGS	133,54	108	181	15,91	138
	ESES	142,78	108	188	12,73	125
	ESAS	131,51	100	180	15,00	57
	ESDRM	126,34	103	168	11,83	86
Total		137,92	100	193	16,01	495

Os resultados descritos anteriormente podem ser melhor percebidos no quadro seguinte: a homogeneidade classificativa na área de Enfermagem, justificada por mais de metade dos estudantes apresentar classificações de ingresso entre os 150 e os 159 valores, e a sua caracterização por níveis de desempenho escolar superiores; a apresentação de classificações escolares mais baixas na área de Desporto, justificada pela existência mais estudantes com notas situadas em intervalos de classificação mais baixos (110-119, 120-129 e 130-139 valores); a heterogeneidade verificada na distribuição das classificações de ingresso nas áreas de Gestão e das Ciências Agrárias, com percentagens em quase todos os intervalos estabelecidos; e o posicionamento intermédio da área de Educação, comparativamente às restantes áreas.

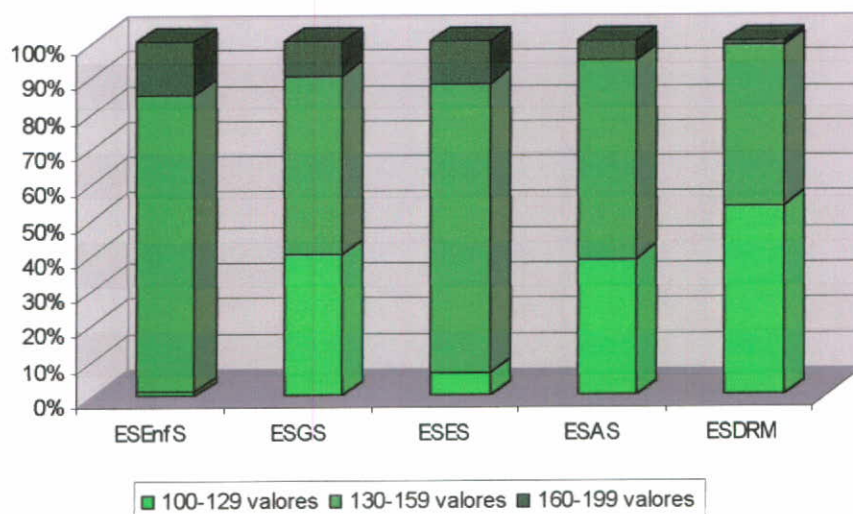
Podemos ainda dizer que, dentro de cada escola, a diversidade também existe: na Escola Superior de Enfermagem de Santarém, como seria de esperar, o curso de Enfermagem com ingresso no início do ano lectivo apresenta uma média de classificações superior à do mesmo curso mas com 2ª fase de ingresso em Março (157,3 face a 149,4 valores de média); na área de Gestão, as médias variam entre os 124,9 valores de Marketing e Consumo e os 139,1 valores do curso de Gestão; na área de Educação, o intervalo, o mais elevado de todos, situa-se entre os 133,9 valores médios dos estudantes do curso de Professores do 2º Ciclo variante de Matemática e Ciências da Natureza e os 152,7 valores de Educação Social; a área das Ciências Agrárias, apresentando um intervalo de médias igualmente elevado, tem no curso de Equinicultura o valor médio mais baixo de todos (118,0) e no curso de Engenharia de Produção Animal o seu valor médio mais elevado (135,5 valores); finalmente, a área de Desporto contempla um valor médio mais baixo de 122,4 valores para o curso de Condição Física e um valor médio mais elevado de 135,9 valores no curso de Psicologia do Desporto e Exercício.

Quadro 20. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso, por Escola (N=495)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Classificação de acesso ao ensino superior	100-109 valores		1,4%	,8%	3,5%	4,7%	1,8%
	110-119 valores		8,0%		10,5%	23,3%	7,5%
	120-129 valores	1,1%	30,4%	5,6%	24,6%	25,6%	17,4%
	130-139 valores	2,2%	24,6%	31,2%	33,3%	31,4%	24,4%
	140-149 valores	27,0%	17,4%	29,6%	17,5%	11,6%	21,2%
	150-159 valores	55,1%	8,7%	20,8%	5,3%	2,3%	18,6%
	160-169 valores	11,2%	5,8%	8,0%	1,8%	1,2%	6,1%
	170-179 valores	2,2%	2,9%	3,2%	1,8%		2,2%
	180-189 valores		,7%	,8%	1,8%		,6%
	190-199 valores	1,1%					,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Através do gráfico seguinte, em que se concentraram as classificações em três intervalos – entre 100 e 129 valores, entre 130 e 149 valores e entre 150 e 199 valores –, mesmo perdendo algum do detalhe visível no quadro anterior, podemos perceber claramente as diferenças entre as escolas, com uma forte incidência das classificações de acesso mais baixas na área de Desporto, a que se seguem as áreas de Gestão e das Ciências Agrárias, e uma maior presença de classificações mais elevadas nas áreas de Enfermagem e Educação.

Gráfico 30. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso, por Escola (N=495)



É interessante verificar que, no caso do Instituto Politécnico de Santarém aqui analisado (como certamente em outros estudos existentes), quando cruzamos a informação relativa ao desempenho e sucesso escolar dos estudantes, medido através da classificação de acesso ao ensino superior,

com o nível de habilitações escolares detido pelos pais³², não se verifica uma relação directa entre estes dois indicadores: a distribuição dos estudantes com níveis inferiores e superiores de *capital escolar familiar* pelos intervalos de classificação é bastante idêntica. Aliás, é no *capital escolar familiar* médio que residem as principais diferenças: é neste nível que maior proporção de classificações mais elevadas existe (sobretudo no intervalo 150-159 valores, comparativamente com os restantes níveis de *capital*). Podemos assinalar, por comparação, o pequeno volume de estudantes de *capital escolar familiar* médio/superior nos intervalos classificativos mais baixos, mas não podemos converter este resultado na constatação de que a origens sociais mais elevadas correspondem níveis superiores de sucesso escolar.

Segundo alguns estudos (nomeadamente no de Cruz, 1995), enquanto que a escolha face ao ensino superior nos estratos sócio-culturais mais elevados é feita em função da dicotomia público/privado, em estratos sócio-culturais mais baixos ela é feita em função da dicotomia universitário/politécnico. Daí que a maior concentração de níveis de excelência escolar pertencentes a estratos mais baixos, depois de se verificar no ensino universitário público, se verifique no ensino politécnico. Havendo uma maior proporção de bons alunos com origens sociais mais modestas no ensino politécnico, a diferença passe-se a fazer em função dos níveis de excelência escolar (nota de ingresso) e não das características sociais de origem. Desta forma, o facto de estarmos a lidar com uma população específica como é a de um nível de formação superior, já aprovada em níveis escolares anteriores, “resistentes” a um processo constante de selecção dos melhores, faz com que o efeito das origens sociais seja residual.

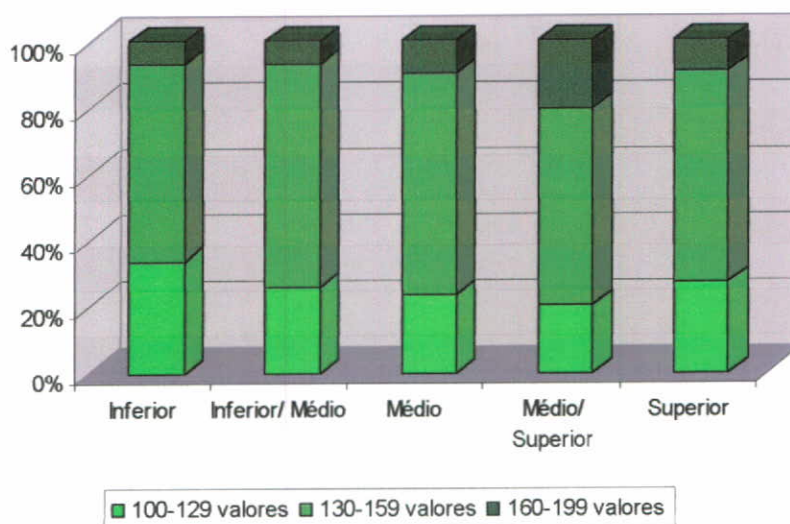
Quadro 21. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso e do capital escolar familiar (N=469)

		Capital Escolar Familiar					Total
		Inferior	Inferior/Médio	Médio	Médio/Superior	Superior	
Classificação de acesso ao ensino superior	100-109 valores	2,0%		2,3%	4,1%	4,5%	1,9%
	110-119 valores	9,9%	7,8%	6,1%	8,2%		7,7%
	120-129 valores	21,9%	18,1%	15,3%	8,2%	22,7%	17,7%
	130-139 valores	21,9%	31,9%	19,1%	24,5%	27,3%	24,1%
	140-149 valores	25,2%	16,4%	20,6%	20,4%	22,7%	21,1%
	150-159 valores	12,6%	19,0%	26,7%	14,3%	13,6%	18,3%
	160-169 valores	4,6%	6,0%	6,9%	10,2%	4,5%	6,2%
	170-179 valores	2,0%	,9%	2,3%	8,2%		2,3%
	180-189 valores			,8%		4,5%	,4%
	190-199 valores				2,0%		,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O gráfico que se segue ilustra bem a proximidade das distribuições dos capitais escolares familiares inferiores e superiores, não tornando tão nítido o aumento do sucesso escolar, à medida que vai aumentando o grau de instrução da família de origem dos estudantes.

³² Reunido no *capital escolar familiar*.

Gráfico 31. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso e do capital escolar familiar (N=469)



Outra forma de constatarmos esta ausência ou insignificância de relação é cruzando esses mesmos níveis de sucesso escolar com o *indicador socioprofissional de classe de origem*, remetendo as diferenças de distribuição, não para os níveis de escolarização dos pais, mas antes para níveis económicos e materiais.

Parece que, também aqui, a leitura da abordagem *culturalista* de Bourdieu e Passeron para um grau de selecção tão elevado se faz sentir na população em análise: a distribuição dos estudantes de origens sociais mais elevadas, (como é o caso dos filhos de empresários, dirigentes e profissionais liberais), pelos intervalos de classificação obtida no ensino secundário não difere muito daquela que se regista para estudantes de origens sociais mais baixas (mais concretamente os filhos de empregados executantes); mesmo quando comparados com os filhos de operários, as diferenças não são muito significativas, havendo inclusive categorias classificativas mais baixas (estudantes com piores classificações) que registam maior representatividade nas classes sociais mais elevadas e vice-versa; e mesmo na outra classe mais representada – a dos profissionais técnicos e de enquadramento – a diversidade de classificações escolares está bem presente.

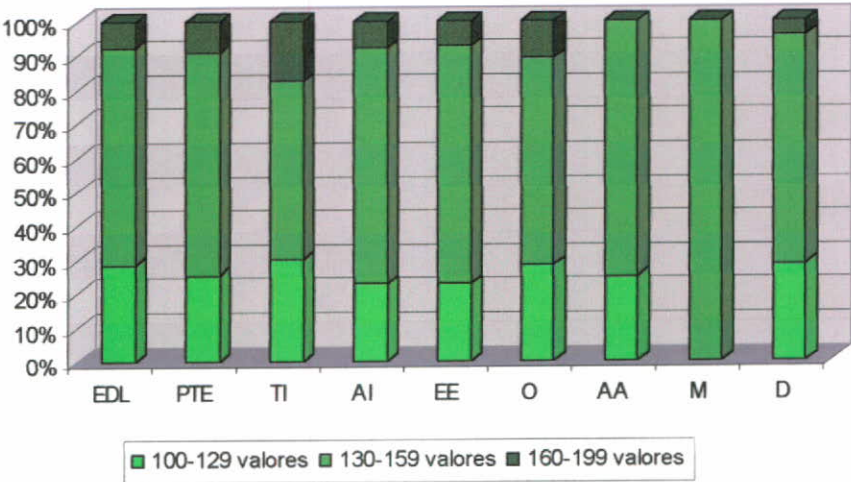
Quadro 22. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso e do indicador socioprofissional de classe de origem (N=491)

		Indicador socioprofissional de origem								Total
		EDL	PTE	TI	AI	EE	O	AA	M	D
Classificação de acesso ao ensino superior	100-109 valores		6,4%			3,1%	1,4%			1,8%
	110-119 valores	10,5%	7,7%	5,0%	15,4%	8,3%	2,7%			6,1%
	120-129 valores	18,0%	11,5%	25,0%	7,7%	11,5%	24,3%	25,0%		22,4%
	130-139 valores	27,1%	17,9%	12,5%	30,8%	28,1%	23,0%	50,0%	33,3%	30,6%
	140-149 valores	16,5%	24,4%	35,0%	23,1%	16,7%	25,7%	25,0%		22,4%
	150-159 valores	20,3%	23,1%	5,0%	15,4%	25,0%	12,2%		66,7%	14,3%
	160-169 valores	6,0%	5,1%	15,0%	7,7%	5,2%	5,4%			2,0%
	170-179 valores	,8%	2,6%	2,5%		2,1%	5,4%			2,0%
	180-189 valores		1,3%							,2%
	190-199 valores	,8%								,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; AI – Agricultores Independentes; EE – Empregados Executantes; O – Operários; AA – Assalariados Agrícolas; M – Militares; D – Domésticas.

À semelhança do que acontece na distribuição das classificações escolares pelos níveis de *capital escolar familiar*, classificações mais elevadas e mais baixas estão igualmente representadas em classes socialmente mais favorecidas, como é o caso dos empresários, dirigentes e profissionais liberais e dos profissionais técnicos e de enquadramento, e menos favorecidas, mais concretamente os filhos de agricultores, de empregados executantes e da classe operária. A classe que parece marcar mais a diferença, em termos de classificações escolares de acesso ao ensino superior, é, neste caso, a dos trabalhadores independentes (que inclui os profissionais liberais, que são mais escolarizados, certamente).

Gráfico 32. Distribuição dos estudantes em função da classificação de ingresso e do indicador socioprofissional de classe de origem (N=491)



Mais de dois terços (mais concretamente, 69,8%) dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém ingressaram no curso que frequentam imediatamente após a conclusão do ensino

secundário. Dos restantes, 12,4% demorou um ano para ingressar no curso, 6,0% levou dois anos lectivos, e 11,8% apresentam três ou mais anos de intervalo entre o término do ensino secundário e o ingresso no ensino superior.

A população estudantil da área de Desporto caracteriza-se por ser a que mais rapidamente acede ao curso que frequenta, com um volume de 77,2% de ingressos imediatos. Apesar de, como acontece com todas as restantes escolas, as áreas de Enfermagem e das Ciências Agrárias apresentarem uma maioria de zero anos lectivos de intervalo entre a conclusão dos estudos no ensino secundário e o ingresso no curso, comportam um volume considerável de ingressos no curso após um ano de espera (22,2 e 18,6%, respectivamente). As áreas de Gestão e Educação destacam-se pelo elevado volume de ingressos após um longo período de espera, por comparação com as outras escolas e com o total de estudantes do Instituto Politécnico de Santarém. Tal facto pode dever-se, sobretudo no caso da área de Gestão, às características sociais da sua população estudantil, tanto no que se refere à idade, como ao exercício de uma actividade profissional paralelamente à frequência do curso.

Quadro 23. Distribuição dos estudantes em função do tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso, por Escola (N=516)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Tempo entre o final do secundário e o ingresso no curso	Zero anos lectivos	73,3%	69,9%	63,6%	66,1%	77,2%	69,8%
	Um ano lectivo	22,2%	6,3%	12,1%	18,6%	8,7%	12,4%
	Dois anos lectivos	2,2%	5,6%	8,3%	6,8%	6,5%	6,0%
	Três anos ou mais	2,2%	18,2%	15,9%	8,5%	7,6%	11,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O nível de sucesso escolar obtido no ensino secundário, medido através das classificações de acesso ao ensino superior, encontra, de certa forma, correspondência com o tempo de demora no ingresso ao curso: de uma maneira geral, a classificações superiores correspondem ingressos imediatos no ensino superior, da mesma forma que se verifica uma propensão para as demoras verificadas serem, em parte, justificadas pela existência de classificações tendencialmente mais baixas, como é possível observar no quadro seguinte.

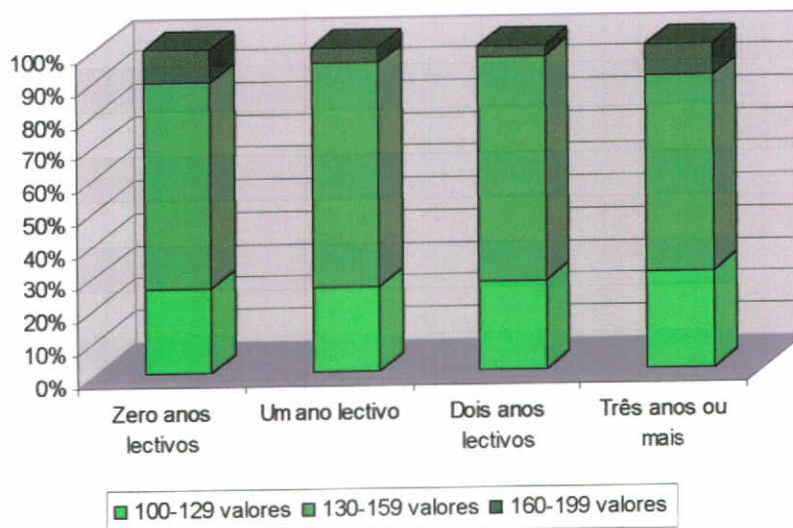
Quadro 24. Distribuição dos estudantes em função da classificação de acesso ao ensino superior e do tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso (N=494)

		Tempo entre o final do secundário e o ingresso no curso				Total
		Zero anos lectivos	Um ano lectivo	Dois anos lectivos	Três anos ou mais	
Classificação de acesso ao ensino superior	100-109 valores	1,7%		3,4%	4,0%	1,8%
	110-119 valores	7,1%	6,6%	6,9%	12,0%	7,5%
	120-129 valores	17,5%	19,7%	17,2%	14,0%	17,4%
	130-139 valores	22,9%	24,6%	34,5%	30,0%	24,5%
	140-149 valores	19,5%	27,9%	20,7%	24,0%	21,1%
	150-159 valores	21,2%	16,4%	13,8%	6,0%	18,6%
	160-169 valores	6,8%	4,9%		6,0%	6,1%
	170-179 valores	2,5%			4,0%	2,2%
	180-189 valores	,6%		3,4%		,6%
	190-199 valores	,3%				,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A leitura do gráfico que se segue, que sintetiza as tendências encontradas anteriormente, permite-nos fazer duas observações: a primeira refere-se à existência de uma certa linearidade entre os níveis de sucesso escolar, medidos através das classificações de acesso ao ensino superior, e a demora no ingresso a este mesmo nível de ensino, sendo que a probabilidade de ingresso imediato com classificações mais baixas é menor do que se o nível escolar for mais elevado; a segunda diz respeito a uma fatia importante de estudantes que, ingressando no curso três ou mais anos depois do final dos estudos no ensino secundário, apresenta, de uma maneira geral, uma estrutura de sucesso escolar semelhante ao grupo que ingressou no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino secundário e que se caracteriza por apresentar níveis classificativos mais elevados.

Será interessante procurar acompanhar este último grupo, quanto a características sociais, motivações de acesso ao ensino superior e expectativas face ao futuro escolar e profissional.

Gráfico 33. Distribuição dos estudantes em função da classificação de acesso ao ensino superior e do tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso (N=494)



Relacionando este indicador com as características sociais dos estudantes verificamos que, ao nível do tempo de espera para o ingresso no ensino superior, existe uma relação directa entre as características escolares e as origens sociais, aqui medidas através do nível de capital escolar familiar detido: à medida que vai aumentando o nível de instrução dos pais, e, portanto, o capital escolar familiar detido, maior vai sendo a proporção de estudantes que ingressaram no ensino superior no ano imediatamente seguinte ao da conclusão do ensino secundário³³.

Quadro 25. Distribuição dos estudantes em função do tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso e do capital escolar familiar (N=489)

		Capital Escolar Familiar					Total
		Inferior	Inferior/Médio	Médio	Médio/Superior	Superior	
Tempo entre o final do secundário e o ingresso no curso	Zero anos lectivos	60,5%	72,1%	77,4%	84,3%	50,0%	70,1%
	Um ano lectivo	15,9%	9,0%	10,9%	9,8%	13,6%	12,1%
	Dois anos lectivos	5,1%	6,6%	5,1%	3,9%	18,2%	5,9%
	Três anos ou mais	18,5%	12,3%	6,6%	2,0%	18,2%	11,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Também no cruzamento entre o indicador socioprofissional de classe e o tempo decorrido entre o final dos estudos no ensino secundário e o momento de ingresso no curso se verifica uma relação entre estas duas informações, sendo maior a proporção de estudantes que não registam interrupções nos tempos de estudo nas classes sociais mais elevadas, decrescendo progressivamente à medida que descemos na estrutura sócio-profissional.

³³ Como é possível observar no respectivo quadro, esta regra não se aplica aos detentores de capital escolar familiar superior. No entanto, estes representam apenas 4,5% do total dos estudantes.

Quadro 26. Distribuição dos estudantes em função do tempo decorrido entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso e do indicador socioprofissional de classe de origem (N=512)

		Indicador socioprofissional de classe de origem									Total
		EDL	PTE	TI	AI	EE	O	AA	M	D	
Tempo entre o final do sec. e o ingresso no curso	Zero anos	80,4%	68,8%	64,1%	84,6%	69,0%	62,7%	75,0%	33,3%	55,6%	69,7%
	Um ano	6,3%	15,0%	25,6%	7,7%	14,0%	18,7%			7,4%	12,5%
	Dois anos	4,2%	6,3%	5,1%		8,0%	5,3%	25,0%		7,4%	5,9%
	Três ou mais	9,1%	10,0%	5,1%	7,7%	9,0%	13,3%		66,7%	29,6%	11,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No entanto, o tempo de demora para o acesso ao ensino superior pode ser o resultado das estratégias de ingresso por parte dos actores sociais em análise, na medida em que a entrada no curso verdadeiramente desejado pode, por vezes, custar algum tempo de 'espera', quando a classificação obtida não é considerada suficiente pelos alunos para aceder ao curso logo após a conclusão do ensino secundário. Outro factor importante é a possibilidade dos alunos optarem por interromper durante algum tempo os estudos ou, facto que acontece muito entre os trabalhadores-estudantes, colocarem a hipótese de se candidatarem ao ensino superior apenas alguns anos após a conclusão do ensino secundário e do ingresso no mercado de trabalho. Esta decisão, segundo pensamos, poderá ser uma necessidade suscitada pelo desempenho de uma actividade profissional, na medida em que poderá ser percebida como uma forma de enriquecimento de conhecimentos, especialização ou possibilidade de progressão na carreira, ou, sendo oriundos de classes sociais mais baixas, podem passar a ter disponibilidade financeira para prosseguir os estudos.

Um outro indicador da performance escolar dos estudantes, possivelmente mais fiel à realidade que o anterior, é a existência ou não de reprovações escolares nos níveis de ensino anteriores ao ingresso no ensino superior. De entre a população inquirida, quase metade (44,3%) dos estudantes reprovou pelo menos uma vez, em algum momento da sua trajectória escolar. A maioria (55,7%), no entanto, nunca experienciou qualquer situação de reprovação.

Quando partimos para a comparação entre escolas, a área de Enfermagem é, claramente, aquela em que uma maior proporção de estudantes (89,8%) nunca sofreu uma reprovação durante o seu percurso escolar, o que confirma os dados relativos ao sucesso escolar, anteriormente avançados. Seguindo esta mesma tendência, embora com valores bastante distantes, surge a área de Educação, com cerca de 60,8% de estudantes sem experiência de reprovação. Em contrapartida, nas áreas de Gestão, Desporto e Ciências Agrárias encontramos mais de metade dos estudantes do 1º ano a ter reprovado no ensino básico ou secundário. Aliás, na área das Ciências Agrárias são apenas 38% aqueles que nunca reprovaram.

Quadro 27. Distribuição dos estudantes em função da reprovação ou não antes do ingresso no ensino superior, por Escola (N=510)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Reprovou antes	Sim	10,2%	53,6%	39,2%	61,7%	58,7%	44,3%
	Não	89,8%	46,4%	60,8%	38,3%	41,3%	55,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

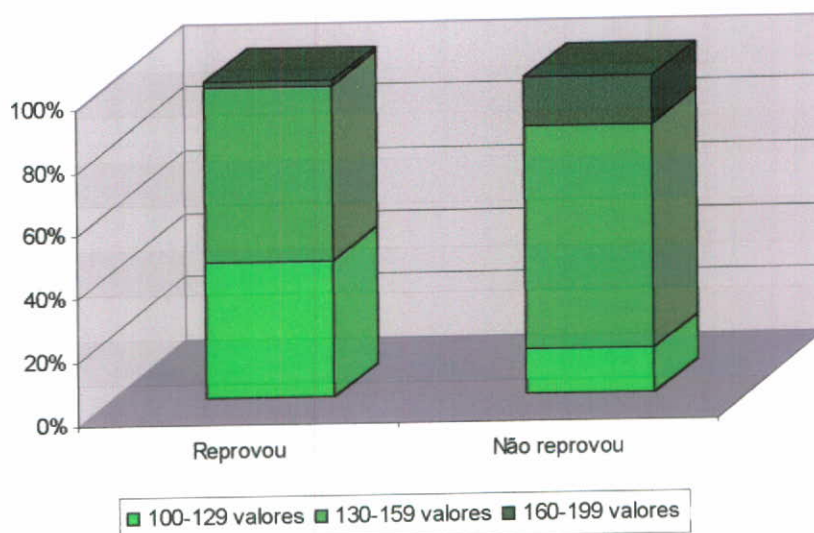
Vejamos, agora, de que forma dois dos indicadores escolares – a reprovação e a classificação de ingresso no ensino superior – se relacionam. Há uma clara tendência para as classificações inferiores corresponderem a estudantes que já viveram situações de reprovação escolar: cerca de três quartos dos estudantes que reprovaram no ensino básico ou secundário não obtiveram classificações de ingresso superiores a 139 valores, enquanto que menos de um terço dos que nunca reprovaram se encontram neste intervalo de classificações. Aliás, o grosso das classificações dos estudantes com sucesso escolar ao nível das aprovações de ano encontra-se entre os 140-149 (26,7%) e os 150-159 valores (25,6%), enquanto que para os estudantes alguma vez reprovados as classificações modais situam-se entre os 130-139 (31,3%) e os 120-129 valores (28,1%).

Quadro 28. Distribuição dos estudantes em função da classificação de acesso ao ensino superior e da reprovação ou não antes do ingresso no ensino superior (N=487)

		Reprovou antes		Total
		Sim	Não	
Classificação de acesso ao ensino superior	100-109 valores	3,2%	,7%	1,8%
	110-119 valores	12,0%	4,1%	7,6%
	120-129 valores	28,1%	9,3%	17,7%
	130-139 valores	31,3%	18,5%	24,2%
	140-149 valores	13,8%	26,7%	20,9%
	150-159 valores	10,1%	25,6%	18,7%
	160-169 valores	,9%	10,0%	6,0%
	170-179 valores		4,1%	2,3%
	180-189 valores	,5%	,7%	,6%
	190-199 valores		,4%	,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

A tendência acima traçada fica bem espelhada no gráfico que se segue, em que a proporção de classificações inferiores entre os estudantes que viveram situações de reprovação escolar é significativamente maior que a que se observa junto dos que nunca reprovaram, acontecendo o inverso no que diz respeito às classificações de acesso ao ensino superior mais elevadas.

Gráfico 34. Distribuição dos estudantes em função da classificação de acesso ao ensino superior e da reprovação ou não antes do ingresso no ensino superior (N=487)



3. Motivações de escolha de cursos do Instituto Superior Politécnico

3.1. Decisões de candidatura ao ensino superior

Face às trajectórias escolares traçadas, cabe a cada estudante, no momento de candidatura de acesso ao ensino superior, escolher o curso e o estabelecimento de ensino a que deseja aceder. Desta forma, o candidato conjuga os recursos escolares de que dispõe (medidos pela classificação final do ensino secundário) com informações sobre a natureza do curso, a sua posição no mercado de formação superior e no acesso ao mercado de trabalho, e informações sobre os estabelecimentos de ensino superior. Fazendo um cálculo aproximado das suas possibilidades escolares, económicas e sociais de, primeiro, conseguir aceder, e, depois, conseguir frequentar determinado curso, cada estudante que deseje frequentar o ensino superior candidata-se a, no máximo, seis pares curso/estabelecimento de ensino, indicados por ordem de preferência. Para além dos factores acima mencionados, existirão ainda motivações pessoais, que seguidamente analisaremos, e outros factores de ordem mais aleatória que poderão também influenciar.

Acerca da primeira decisão tomada aquando da candidatura ao ensino superior – qual (ou quais) o(s) curso(s) e estabelecimento(s) de ensino a concorrer –, verificamos que 61,7% dos novos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém ingressaram no par curso/estabelecimento de ensino que correspondia à sua 1ª opção de candidatura. Dada a proporção de ingressos em 1ª opção e tendo em conta que, para mais de um quinto, o ingresso ocorreu para aquela que era a sua 2ª opção, podemos falar num volume significativo de colocações preferenciais.

O volume de colocações preferenciais difere entre escolas: a área de Gestão é a que apresenta maior proporção de estudantes ingressados no curso e escola que correspondia à sua primeira opção (72,0%), enquanto que a área de Desporto (com 51,1%) e a área das Ciências Agrárias (54,2%) distanciam-se consideravelmente daquela, apresentando, desta forma, o menor volume de colocações preferenciais e, conjuntamente, percentagens mais elevadas de estudantes ingressados na 2ª opção (no primeiro caso) e em últimas opções (no caso da área das Ciências Agrárias).

Particular surge também o caso da área de Enfermagem, uma vez que quase um quinto dos estudantes candidatou-se a curso em 4ª, 5ª ou 6ª opção.

Especificando ao nível do curso, verificamos que a existência de regime nocturno de aulas pode ser um factor decisivo no destaque que a área de Gestão assume em termos de colocações preferenciais: mais de 94% dos estudantes de Contabilidade e Fiscalidade (em regime nocturno) e de Gestão de Empresas (em regime nocturno) ingressaram no curso e estabelecimento que correspondia à sua 1ª opção de candidatura. Aliás, esta escola caracteriza-se, nesta matéria, por uma heterogeneidade interessante: por um lado, a forte presença de colocações preferenciais de uma maneira geral, e em alguns cursos em particular, como realçámos anteriormente, a que se junta ainda o curso de Informática de Gestão, totalista em termos de colocações preferenciais (100% dos estudantes respondentes encontram-se a frequentar o curso da sua 1ª opção); e, por outro lado, a existência de cursos cujo volume de colocações preferenciais é dos menores, apresentando simultaneamente a maior proporção de colocações em últimas opções, como acontece em Marketing e Consumo e em Administração Pública e Autárquica³⁴.

Aos cursos nocturnos e de Informática de Gestão da área de Gestão como cursos preferenciais juntam-se, ainda, o de Profs. 2º Ciclo variante Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Santarém (área de Educação).

Quadro 29. Distribuição dos estudantes em função da opção de candidatura a que o curso que frequenta correspondia, por Escola (N=512)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Opção de ingresso	1ª opção	61,1%	72,0%	61,5%	54,2%	51,1%	61,7%
	2ª opção	16,7%	14,7%	26,2%	18,6%	27,8%	20,7%
	3ª opção	3,3%	6,3%	6,9%	10,2%	7,8%	6,6%
	4ª, 5ª ou 6ª opção	18,9%	7,0%	5,4%	16,9%	13,3%	10,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

³⁴ Juntamente com alguns dos cursos da Escola Superior de Educação de Santarém – Profs. 2º Ciclo variante Matemática e Ciências da Natureza, e Animação Cultural e Educação Comunitária (este último, no entanto, com mais de metade dos estudantes a ingressar na sua 2ª opção) –, da Escola Superior Agrária de Santarém – Engenharia Agro-Alimentar –, e da Escola Superior de Desporto de Rio Maior – Psicologia do Desporto e Exercício, e Animação Desportiva, Recreação e Lazer.



De entre os cerca de 40% de estudantes que não frequentam o curso de sua 1ª opção, a maioria foi colocada num curso e num estabelecimento de ensino diferente daquele que correspondia à sua 1ª opção de candidatura (são sobretudo os estudantes da ESA e da área de Desporto que se destacam nesta situação), seguindo-se uma parte igualmente significativa de estudantes que inicialmente desejavam frequentar o mesmo curso mas num estabelecimento de ensino diferente daquele em que estão inscritos (de onde se destacam os estudantes da área de Enfermagem).

Quadro 30. Distribuição dos estudantes em função de curso e estabelecimento de ensino serem a 1ª opção, por Escola (N=510)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Curso e estabelecimento correspondiam à 1ª opção?	Nem o curso nem o estabelecimento	6,8%	17,0%	15,9%	36,7%	36,0%	20,6%
	Só o curso era 1ª opção	31,8%	9,9%	15,2%	1,7%	7,9%	13,7%
	Só o estabelecimento era 1ª opção		4,3%	12,1%	6,7%	6,7%	6,3%
	O curso e o estabelecimento eram a 1ª opção	61,4%	68,8%	56,8%	55,0%	49,4%	59,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sabendo que cerca de dois terços dos estudantes que não ingressaram em 1ª opção candidataram-se em primeiro lugar a cursos diferentes daqueles que agora frequentam e que apenas um terço está no curso desejado, embora num estabelecimento de ensino diferente, verificamos diferenças claras ao nível das escolas: a área de Enfermagem apresenta um volume de candidaturas a cursos idênticos bastante superior (81,8% face a, no máximo, 30,8% noutra escola), quando comparada com os restantes estabelecimentos de ensino do Instituto Politécnico de Santarém, ou seja, a esmagadora maioria dos seus estudantes queria frequentar apenas cursos de Enfermagem; em contrapartida, a área de Ciências Agrárias é a que se afasta mais desta lógica de candidatura, apresentando uma esmagadora maioria (92,9%) de candidaturas a cursos diferentes daqueles que os estudantes actualmente frequentam. As áreas de Gestão e Educação apresentam perfis semelhantes quanto à candidatura em 1ª opção a cursos iguais ou distintos dos agora frequentados – em ambas encontramos cerca de 30% de estudantes nessa condição.

Quadro 31. Distribuição dos estudantes de não 1ª opção em função do curso de 1ª opção, por Escola (N=194)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Curso de 1ª opção	Curso igual	81,8%	30,8%	30,0%	7,1%	18,2%	33,0%
	Curso diferente	18,2%	69,2%	70,0%	92,9%	81,8%	67,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Analisando o tipo de estabelecimento de ensino a que concorreram em 1ª opção, os estudantes que não viram a sua preferência satisfeita em termos de colocação, constatamos que a maioria

(61,7%) deu prioridade à frequência de um estabelecimento de ensino politécnico (de onde se destacam, sobretudo, aqueles que frequentam a área de Enfermagem e a área de Educação), enquanto que apenas pouco mais de um terço candidatou-se prioritariamente ao ensino superior universitário. É na área de Enfermagem e na área de Educação que essa opção pelo politécnico é mais nítida, ao contrário da área de Desporto, a única em que a preferência foi para o ensino universitário.

Quadro 32. Distribuição dos estudantes de não 1ª opção em função do estabelecimento de ensino de 1ª opção, por Escola (N=196)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Estab. ensino de 1ª opção	Estab. ensino politécnico	76,5%	60,5%	80,0%	60,7%	32,6%	61,7%
	Estab. ensino universitário	23,5%	39,5%	20,0%	39,3%	67,4%	38,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O ingresso no curso de 1ª opção pode ser analisado também sob a perspectiva das características sociais dos estudantes. Se considerarmos o *capital escolar familiar* e o *indicador socioprofissional de classe de origem*, verificamos que, quer num, quer noutro indicador, é nas posições sociais mais baixas que se verifica uma maior proporção de ingressos em 1ª opção. De facto, é clara a diminuição da proporção de estudantes ingressados na 1ª opção, quando caminhamos dos níveis mais baixos do capital escolar familiar para os mais elevados.

Quadro 33. Distribuição dos estudantes em função da opção de ingresso e do capital escolar familiar (N=485)

		Opção de ingresso		Total
		1ª opção	Não 1ª opção	
Capital Escolar Familiar	Inferior	65,6%	34,4%	100,0%
	Inferior/Médio	63,9%	36,1%	100,0%
	Médio	58,2%	41,8%	100,0%
	Médio/Superior	54,0%	46,0%	100,0%
	Superior	45,5%	54,5%	100,0%
Total		61,0%	39,0%	100,0%

A distribuição das opções de candidatura pelas diferentes categorias socioprofissionais não é tão linear quanto a que se verifica no capital escolar familiar, conforme pudemos verificar anteriormente face a outras variáveis. No entanto, é visível a diferença entre a distribuição das escolhas de filhos de empresários, dirigentes e profissionais liberais, bem como de filhos de profissionais técnicos e de enquadramento, em termos de candidaturas preferenciais e consequentes ingressos, e aquela que se verifica para categorias socioprofissionais mais baixas, como é, por exemplo, a dos operários. No entanto, parece que as categorias socioprofissionais mais elevadas preferem não arriscar muito em termos de possibilidade de ingresso, optando por

ingressar nas suas segundas escolhas. Quanto à classe dos trabalhadores independentes, essa constitui-se, sim, como aquela em que se verifica uma maior proporção de ingressos preferenciais bem sucedidos.

Quadro 34. Distribuição dos estudantes em função da opção de ingresso e do indicador socioprofissional de classe de origem (N=508)

		Opção de ingresso		Total
		1ª opção	Não 1ª opção	
Indicador socio-profissional de classe de origem	Empresários, Dirigentes e Prof.Liberais	56,9%	43,1%	100,0%
	Prof.Técnicos e de Enquadramento	57,1%	42,9%	100,0%
	Trabalhadores Independentes	82,5%	17,5%	100,0%
	Agricultores Independentes	61,5%	38,5%	100,0%
	Empregados Executantes	59,0%	41,0%	100,0%
	Operários	68,0%	32,0%	100,0%
	Assalariados Agrícolas	25,0%	75,0%	100,0%
	Militares	100,0%		100,0%
	Não especificado	100,0%		100,0%
	Domésticas	60,8%	39,2%	100,0%
	Total	61,6%	38,4%	100,0%

No quadro seguinte, é clara a relação entre a classificação final de acesso ao ensino superior e a opção de ingresso no curso: à medida que vão aumentando as classificações escolares (portanto, os recursos de que os estudantes dispõem), menor vai sendo o volume de ingressos em últimas opções, ou seja, maior a probabilidade de conseguir ingressar no curso desejado. No entanto, verifica-se a existência de uma lógica paralela, que corresponde a classificações escolares relativamente altas (nomeadamente no intervalo 150-159 valores) associadas igualmente a últimas opções. Estes serão estudantes que, dispendo de uma classificação mais elevada que a média, tentaram primeiro a sua sorte na candidatura a outros cursos, e, por a nota não ter sido suficiente, acabaram por ingressar em últimas escolhas, sendo estas, possivelmente, escolhas de recurso (é o caso de Enfermagem, certamente).

Quadro 35. Distribuição dos estudantes em função da opção de ingresso e da classificação de acesso ao ensino superior (N=491)

		Opção de ingresso				Total
		1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª, 5ª ou 6ª opção	
Média final de acesso ao ensino superior	100-109 valores	1,0%	1,9%	3,0%	5,5%	1,8%
	110-119 valores	7,0%	10,7%	12,1%	1,8%	7,5%
	120-129 valores	15,7%	15,5%	24,2%	27,3%	17,5%
	130-139 valores	25,0%	27,2%	21,2%	18,2%	24,4%
	140-149 valores	21,7%	22,3%	21,2%	16,4%	21,2%
	150-159 valores	18,0%	17,5%	15,2%	27,3%	18,7%
	160-169 valores	8,7%	2,9%			5,9%
	170-179 valores	2,3%	1,9%		1,8%	2,0%
	180-189 valores	,7%		3,0%		,6%
	190-199 valores				1,8%	,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

As tendências traçadas anteriormente podem ter vários fundamentos: ou porque de facto este subsistema de ensino (ou em particular este estabelecimento de ensino) reúne as preferências de estudantes com menos recursos sócio-económicos e educacionais; ou porque, numa lógica de cálculo probabilístico de ingresso noutra instituição, atendendo às classificações obtidas no final do ensino secundário, esta surge como uma solução de recurso; ou porque, dada a proximidade geográfica (e regional), a ambição destes estudantes sujeita-se à lógica de ponderação de custos e benefícios (económicos e sociais).

3.2. Factores de escolha

As razões subjectivas de candidatura serão, agora, analisadas em função dos factores considerados mais importantes pelos estudantes na escolha do curso e do estabelecimento de ensino de 1ª opção.

O factor 'vocação' é, de todos, aquele que mais justifica, segundo o sentido de resposta dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, a escolha do curso de primeira opção: 40,7% assinala-o como primeiro factor, 14,4% como segundo e ainda 8,9% como terceiro. Ou seja, para além de outros factores que possam existir, é o sentimento de vocação para determinada área ou curso que motiva, primeiramente, estes estudantes a candidatarem-se ao curso de 1ª opção.

Por ordem de preferência, de seguida destaca-se o 'valor do curso no mercado de trabalho', sendo que as expectativas dos estudantes face a uma actividade profissional relacionada com o curso e às implicações que daí poderão advir (maior facilidade de ingresso no mercado de trabalho, exercício de uma profissão socialmente reconhecida e valorizada, entre outras) justificam cerca de 50% das candidaturas em 1ª opção (17,5% como primeiro factor, 18,3% como segundo e 13,4% como terceiro).

Um outro factor importante, pelo somatório das respostas dos estudantes (36,7% na soma dos primeiro, segundo e terceiro factores), é a existência de um programa curricular mais interessante. Com percentagens mais reduzidas nas escolhas como primeiro ou segundo factor decisivo, mas com significativa importância como terceira razão de escolha do curso de 1ª opção surge a 'possibilidade de tirar licenciatura' (com 14,1% de respostas nesse sentido), o que leva a crer que entre os estudantes se faz sentir a diferença de prestígio que licenciatura e bacharelato poderão ter no mercado de trabalho.

A índole prática do curso e o prestígio do mesmo pesarão ainda, para cerca de um quarto dos estudantes, na decisão de candidatura ao curso de 1ª opção.

De entre os factores mencionados, a duração do curso e a possibilidade de tirar bacharelato são, de todos, os menos mencionados.

Realçamos, por fim, dentro da diversidade de outros factores indicados, o gosto e interesse em se formar naquele curso (factor que irá um pouco ao encontro de factores mais subjectivos, como é o caso da vocação), e a localização geográfica da formação desejada e, mais especificamente, a proximidade geográfica.

Quadro 36. Distribuição dos estudantes por ordem de preferência dos factores de escolha do curso de 1ª opção (N=508)

	Ordem de preferência dos factores				Total
	Primeiro factor escolhido	Segundo factor escolhido	Terceiro factor escolhido	Factor não escolhido	
Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	2,2%	4,5%	5,9%	87,4%	100,0%
Família ou amigos estudando no mesmo curso	3,1%	2,5%	4,6%	89,9%	100,0%
Programa curricular mais interessante	8,9%	16,4%	11,4%	63,3%	100,0%
Valor do curso no mercado de trabalho	17,5%	18,3%	13,4%	50,8%	100,0%
Vocação	40,7%	14,4%	8,9%	36,2%	100,0%
Maior facilidade de ingresso	6,3%	6,9%	8,9%	77,9%	100,0%
Prestígio do curso	4,2%	10,5%	10,3%	75,0%	100,0%
Duração do curso	,5%	2,1%	2,4%	94,7%	100,0%
Possibilidade de tirar bacharelato	1,6%	1,8%	2,4%	94,2%	100,0%
Possibilidade de tirar licenciatura	2,2%	10,2%	14,1%	73,1%	100,0%
Curso de índole prática	6,0%	9,0%	12,1%	72,9%	100,0%
Outro factor	5,4%	1,7%	3,1%	89,9%	100,0%

Dada a existência de uma grande diversidade de candidaturas em 1ª opção, tentaremos afinar a análise através de uma distinção entre os factores de escolha de um curso de ensino politécnico como 1ª opção e de um curso de ensino universitário como primeira opção.

Se, de uma maneira geral, o peso de cada factor não é muito díspar entre cursos de 1ª opção que pertencem ao ensino politécnico e cursos que pertencem ao ensino universitário, existe um em que é possível evidenciar uma diferença de cerca de 20 pontos percentuais entre justificação de escolha no ensino universitário e no ensino politécnico. De facto, parece que o 'prestígio do curso' é uma razão mais evocada na candidatura em 1ª opção a um curso do ensino universitário do que na candidatura a um curso superior politécnico (43,1% face a 22,7% de respostas afirmativas). Também o 'valor do curso no mercado de trabalho' surge mais apontado para uns do que para outros, mas desta vez é entre os estudantes que se candidataram preferencialmente a cursos do ensino superior politécnico que se verifica um maior número de respostas afirmativas (51,2% face a 43,1% para os candidatos a cursos de ensino superior universitário).

De resto, a 'vocação', a existência de um 'programa curricular mais interessante', a 'possibilidade de tirar uma licenciatura' e a existência de um 'curso de índole prática', razões avançadas anteriormente, destacam-se de modo semelhante entre as candidaturas preferenciais a cursos politécnicos e a cursos universitários.

Quadro 37. Distribuição dos estudantes pelos factores de escolha do curso de 1ª opção, por tipo de estabelecimento de ensino de 1ª opção (percentagem de respostas afirmativas) (N=503)

	Tipo de ensino superior na 1ª opção		Total
	Ensino politécnico	Ensino universitário	
Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	12,1%	18,1%	12,6%
Família ou amigos estudando no mesmo curso	11,2%	6,9%	10,1%
Programa curricular mais interessante	27,0%	28,9%	36,7%
Valor do curso no mercado de trabalho	51,2%	43,1%	49,2%
Vocação	65,2%	62,5%	63,8%
Maior facilidade de ingresso	23,0%	19,4%	22,1%
Prestígio do curso	22,7%	43,1%	25,0%
Duração do curso	5,6%	4,2%	5,3%
Possibilidade de tirar bacharelato	5,8%	5,6%	5,8%
Possibilidade de tirar licenciatura	27,2%	25,0%	26,9%
Curso de índole prática	27,9%	25,0%	27,1%
Outro factor	10,5%	9,7%	10,1%

Conforme foi visto anteriormente, uma parte dos estudantes (cerca de 39%) não ingressou no curso de 1ª opção. Para estes, a razão de candidatura a um curso do Instituto Politécnico de Santarém baseia-se, sobretudo, numa estratégia de garantia de ingresso no ensino superior, justificado pela 'maior facilidade de ingresso'. A estes, seguem-se factores como a 'vocação' (com maior importância do lado dos estudantes que se candidataram em 1ª opção a cursos do ensino universitário, 54,2% mais concretamente), o 'valor do curso no mercado de trabalho' e o facto de ter um 'programa curricular mais interessante' (ambas mais evocadas por candidatos preferenciais ao ensino politécnico face aos seus pares na candidatura ao ensino universitário). A 'índole prática do curso' e a 'possibilidade de tirar licenciatura' são apontadas de igual forma.

Quadro 38. Distribuição dos estudantes que não ingressaram na 1ª opção pelos factores de escolha do curso que frequenta, por tipo de estabelecimento de ensino de 1ª opção (percentagem de respostas afirmativas) (N=135)

	Tipo de ensino superior na 1ª opção		Total
	Ensino politécnico	Ensino universitário	
Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	6,6%	11,9%	8,9%
Família ou amigos estudando no mesmo curso	15,8%	11,9%	14,0%
Programa curricular mais interessante	42,1%	32,2%	37,3%
Valor do curso no mercado de trabalho	51,3%	47,5%	37,8%
Vocação	46,1%	54,2%	49,6%
Maior facilidade de ingresso	60,8%	62,4%	41,5%
Prestígio do curso	18,4%	11,9%	15,6%
Duração do curso	1,3%	10,2%	5,2%
Possibilidade de tirar bacharelato	6,6%	8,5%	7,4%
Possibilidade de tirar licenciatura	21,6%	21,1%	27,4%
Curso de índole prática	32,9%	33,9%	33,3%
Outro factor	6,6%	6,8%	6,7%

É interessante verificar a diferença de motivações na escolha do curso de 1ª opção, se tomarmos a área científica (aqui aferida através das Escolas Superiores do Instituto Politécnico de Santarém

frequentadas pelos estudantes). Tomando cada escola como unidade de análise verificamos o seguinte: na área de Enfermagem, as razões mais evocadas são a 'vocação' e o 'valor do curso no mercado de trabalho'; a área de Educação caracteriza-se também por um forte sentimento de 'vocação' entre os seus estudantes, sendo, no entanto, desvalorizada a importância do 'valor do curso no mercado de trabalho' como factor determinante na escolha do curso de 1ª opção, e realçada a ponderação da existência de um 'programa curricular mais interessante' e da 'possibilidade de tirar licenciatura' na escolha do curso; na área de Ciências Agrárias, representada pelos estudantes da Escola Superior Agrária de Santarém, para além da importância da 'vocação', do 'valor do curso no mercado de trabalho' e do 'programa curricular mais interessante', destaca-se também, face às respostas obtidas nas outras escolas, a referência ao 'prestígio do curso' como factor de escolha do curso de 1ª opção; na área de Desporto, o segundo factor a ter mais peso na decisão de candidatura ao curso de 1ª opção é a 'índole prática' associada ao mesmo, sendo que dos outros mais comuns – 'vocação', 'programa curricular mais interessante' e 'valor do curso no mercado de trabalho' – é o último que apresenta um menor destaque; na área de Gestão, acompanhando a tendência geral, é de assinalar o menor volume de referências feitas ao factor 'vocação', comparativamente com o que acontece nas restantes escolas.

Quadro 39. Distribuição dos estudantes pelos factores de escolha do curso de 1ª opção, por Escola (percentagem de respostas afirmativas) (N=503)

	Escola					Total
	ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	17,0%	12,5%	11,5%	16,9%	8,0%	12,8%
Família ou amigos estudando no mesmo curso	6,8%	13,9%	10,8%	6,8%	10,3%	10,4%
Programa curricular mais interessante	26,1%	37,5%	44,6%	35,6%	37,9%	37,2%
Valor do curso no mercado de trabalho	72,7%	59,7%	31,5%	45,8%	39,1%	49,6%
Vocação	75,3%	47,2%	81,7%	57,6%	66,7%	64,4%
Maior facilidade de ingresso	18,0%	25,0%	19,2%	18,8%	24,1%	22,6%
Prestígio do curso	27,0%	29,2%	19,2%	32,2%	23,0%	25,5%
Duração do curso	6,7%	9,0%	3,1%	1,7%	4,6%	5,5%
Possibilidade de tirar bacharelato	2,3%	8,3%	5,4%	11,9%	2,3%	5,9%
Possibilidade de tirar licenciatura	10,2%	29,2%	40,8%	30,3%	25,3%	27,2%
Curso de índole prática	33,0%	17,4%	24,6%	28,8%	41,4%	27,4%
Outro factor	6,8%	6,2%	12,3%	8,5%	18,4%	10,2%

Em relação à escolha do curso do Instituto Politécnico de Santarém, para quem não ingressou na sua 1ª opção, as tendências são semelhantes às desenhadas anteriormente, destacando-se apenas o realce dado à questão da 'maior facilidade de ingresso', sobretudo na área de Enfermagem, e ao 'programa curricular mais interessante' e 'prestígio do curso' na área de Gestão.

As características escolares dos estudantes, nomeadamente no que se refere ao nível de sucesso escolar – medido através das classificações de ingresso no ensino superior –, indicam-nos a existência de algumas diferenciações nas razões de escolha do curso de 1ª opção: os estudantes com classificações de ingresso mais baixas optam mais frequentemente por cursos de cariz mais

prático e revelam uma maior preocupação com a facilidade de ingresso, no intuito de tentar assegurar o ingresso no ensino superior, sendo que a duração do curso é outro facto de escolha do curso de 1ª opção. Em contrapartida, junto dos estudantes que detêm um historial escolar mais bem sucedido, predominam as razões relacionadas com o interesse do currículo do curso, a que se associa a questão da vocação destes estudantes e a sua ponderação acerca do valor que o curso terá no mercado de trabalho. Embora de forma menos evidente, esta é também a tendência encontrada quando tidas em conta as classificações de ingresso dos estudantes.

Sobre as características sociais dos estudantes, apesar de não serem muito claras as diferenças em função do capital escolar familiar, verificamos uma ligeira tendência para, a capitais escolares familiares mais baixos, se referirem razões relacionadas com o valor do curso no mercado de trabalho, o seu prestígio e a vocação que o estudante terá para esse curso, enquanto que do lado dos detentores de capitais escolares familiares mais elevados predominam motivos relacionados com o interesse do programa curricular, com a sua índole mais prática e, à semelhança dos capitais escolares familiares mais baixos, com o seu prestígio. A questão do prestígio do curso pode, assim, ser entendida ou percepcionada de modo diferente por diferentes tipos de estudantes: uns, pelas baixas origens sociais, movidos por uma busca de 'promoção social', e outros, pelas elevadas origens sociais, numa procura de 'manutenção social'. Não podemos esquecer, no entanto, que estamos a falar de cursos de 1ª opção que poderão ser distintos entre si. De facto, a questão da vocação, bem como da componente prática, surge mais presente em cursos de 1ª opção que são distintos daqueles que o aluno actualmente frequenta, enquanto que a facilidade de ingresso e o valor do curso no mercado de trabalho marcam de forma mais decisiva a opção preferencial por cursos similares àqueles que actualmente são frequentados no Instituto Politécnico de Santarém. Dada a heterogeneidade de áreas científicas existentes, coloca-se, mais uma vez, a questão da diferenciação das motivações pelas áreas frequentadas.

Também ao nível do indicador socioprofissional de classe de origem encontramos justificações diferentes: os segmentos de estudantes que detêm mais recursos sócio-económicos, representados sobretudo pelos filhos de 'empresários, dirigentes e profissionais liberais', falam em 'valor do curso no mercado de trabalho'; as categorias sócio-profissionais intermédias, maioritariamente representadas pelos filhos de 'trabalhadores independentes', além do valor do curso, indicam também a 'maior facilidade de ingresso'; as justificações das categorias sócio-profissionais mais baixas prendem-se com questões de sentimento de vocação e de busca de uma componente mais prática na formação superior.

Uma vez conhecidas as razões de escolha do curso de 1ª opção e do curso do Instituto Politécnico de Santarém, caso este não tenha sido o curso preferencial, procuremos analisar, agora, as razões de escolha do estabelecimento que se constituiu como escolha preferencial dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém enquanto candidatos ao ensino superior.

A 'localização geográfica' determina, em grande parte, a candidatura preferencial em termos de estabelecimento de ensino. Mais de metade dos estudantes justificam a sua primeira escolha, em primeiro lugar, pela proximidade ou centralidade geográfica que o estabelecimento de ensino apresenta. Mais à frente procuraremos cruzar esta informação com a região de residência do agregado familiar do estudante, justamente para saber se predomina aqui uma lógica pragmática e economicista, onde a proximidade do estabelecimento face à residência implicaria encargos financeiros inferiores para o orçamento mensal do agregado familiar, ou uma lógica de busca de valorização em termos de formação, atendendo ao facto de a centralidade de determinado estabelecimento de ensino poder ser associada a factores de prestígio do mesmo.

O que leva os estudantes a concorrer ao estabelecimento de ensino de 1ª opção, de seguida, é algo que se constitui como denominador comum entre universidades e institutos politécnicos: ainda numa lógica de cálculo de despesas e maisvalias (ganhos), é o facto de ser um 'estabelecimento público (logo, menos caro)' que leva os estudantes a candidatarem-se preferencialmente a ele.

O 'prestígio do estabelecimento' surge como a terceira razão mais indicada pelos estudantes, sendo que as 'instalações e meios disponíveis' e o 'conhecimento que tem da instituição' suportam ainda parte das justificações das escolhas preferenciais em termos de estabelecimento de ensino.

De destacar, ainda que residual, de entre outras razões apontadas pelos estudantes, a existência de alguma exclusividade de oferta de determinado curso, sendo o estabelecimento de primeira opção escolhido por inerência, ou seja, porque é o único a oferecer o curso de primeira escolha.

Quadro 40. Distribuição dos estudantes por ordem de preferência dos factores de escolha do estabelecimento de 1ª opção (N=511)

	Ordem de preferência dos factores				Total
	Primeiro factor escolhido	Segundo factor escolhido	Terceiro factor escolhido	Factor não escolhido	
Localização geográfica do estabelecimento	51,1%	16,6%	9,5%	22,8%	100,0%
Família ou amigos que ingressaram/estudam no estab. ensino	3,4%	7,8%	7,8%	80,8%	100,0%
Prestígio do estabelecimento	9,7%	14,3%	11,7%	64,4%	100,0%
Instalações e meios disponíveis	4,1%	12,5%	10,2%	72,9%	100,0%
Estabelecimento público - menos caro	15,5%	24,2%	19,1%	41,2%	100,0%
Natureza do estabelecimento (ser universidade/politécnico)	1,5%	4,3%	9,4%	84,7%	100,0%
Conhecimento que tem da instituição	2,8%	6,8%	12,3%	78,1%	100,0%
Existência do critério de preferência regional	7,0%	9,1%	14,4%	69,6%	100,0%
Outro factor	3,6%	1,5%	1,5%	93,4%	100,0%

Ainda sobre as razões de escolha do estabelecimento de 1ª opção, estas são distintas entre candidaturas preferenciais ao ensino superior politécnico e ao ensino superior universitário: a escolha do estabelecimento de ensino, para os que se candidataram preferencialmente ao ensino politécnico, prende-se (em 81,1% dos casos, face a 59,7% dos que se candidataram primeiro ao ensino superior universitário) com a 'localização geográfica' do estabelecimento de ensino,

seguindo-se a justificação pelo facto de ser um estabelecimento público (61,4%). A terceira razão de escolha de um estabelecimento de ensino politécnico (em 34,9% dos casos) relaciona-se com a 'existência do critério de preferência regional', facto que é minoritário no caso das candidaturas ao ensino superior universitário. Desta forma, a candidatura a um estabelecimento de ensino politécnico surge presa tanto à lógica economicista – de ponderação de custos e benefícios económicos das famílias –, induzida pela escolha do estabelecimento directamente devido ao facto de ser público e implicar uma despesa mensal menor (pelo menos em termos de propina), e indirectamente pelo encargo que deslocações geográficas acarretam (a nível de alojamento, transportes, e alimentação, entre outros possíveis), como presa à lógica do menor risco possível, em que o benefício da existência de um critério de preferência regional faz assegurar um pouco mais a possibilidade de ingresso no ensino superior.

De entre os estudantes que tentaram o ingresso no ensino superior universitário, este foi sobretudo devido ao prestígio do estabelecimento (para 68,1%), facto que surge um pouco à margem nas candidaturas preferenciais ao ensino superior politécnico (em termos de preferência pelo ensino politécnico, esta razão é evocada por apenas 30,7% dos estudantes). Outro factor que se destaca, quando comparados com os resultados obtidos para o ensino superior politécnico, relaciona-se com as 'instalações e meios disponíveis' (40,3 para o ensino universitário face a 25,4% para o ensino politécnico). Curiosamente, uma outra diferença que se destaca é o facto de 36,1% dos estudantes que escolheram um estabelecimento universitário na sua 1ª opção de candidatura (face a 20,3% dos ex-candidatos preferenciais ao ensino politécnico) justificarem a escolha pelo 'conhecimento que têm da instituição' a que se propuseram preferencialmente.

Quadro 41. Distribuição dos estudantes pelos factores de escolha do estabelecimento de ensino de 1ª opção, por tipo de estabelecimento de ensino de 1ª opção (percentagem de respostas afirmativas) (N=503)

	Tipo de ensino superior na 1ª opção		Total
	Ensino politécnico	Ensino universitário	
Localização geográfica do estabelecimento	81,1%	59,7%	77,2%
Família ou amigos que ingressaram/estudam no estab. ensino	21,2%	12,5%	19,2%
Prestígio do estabelecimento	30,7%	68,1%	35,6%
Instalações e meios disponíveis	25,4%	40,3%	27,1%
Estabelecimento público - menos caro	61,4%	45,8%	58,8%
Natureza do estabelecimento (ser universidade/politécnico)	14,5%	19,4%	15,3%
Conhecimento que tem da instituição	20,3%	36,1%	21,9%
Existência do critério de preferência regional	34,9%	6,9%	30,4%
Outro factor	6,7%	6,9%	6,6%

As razões de escolha das Escolas do Instituto Politécnico de Santarém, para quem não o frequenta preferencialmente (uma vez que a sua 1ª opção consistia noutra estabelecimento de ensino), devem-se sobretudo à sua 'localização geográfica' e ao facto de se inserir na rede pública de oferta de formação superior. Sobretudo por parte dos ex-candidatos a estabelecimentos de ensino

universitário juntam-se ainda as 'instalações e meios disponíveis' como justificador da candidatura à escola que agora frequenta.

Quadro 42. Distribuição dos estudantes que não ingressaram na 1ª opção pelos factores de escolha do estabelecimento de ensino que frequenta, por tipo de estabelecimento de ensino de 1ª opção (percentagem de respostas afirmativas) (N=164)

	Tipo de ensino superior na 1ª opção		Total
	Ensino politécnico	Ensino universitário	
Localização geográfica do estabelecimento	77,7%	61,4%	70,7%
Família ou amigos que ingressaram/estudam no estab. ensino	23,4%	31,4%	26,8%
Prestígio do estabelecimento	30,9%	32,1%	31,7%
Instalações e meios disponíveis	39,4%	50,0%	45,9%
Estabelecimento público - menos caro	59,6%	51,4%	56,1%
Natureza do estabelecimento (ser universidade/politécnico)	20,2%	15,7%	18,3%
Conhecimento que tem da instituição	14,9%	34,3%	23,2%
Existência do critério de preferência regional	18,1%	12,9%	15,9%
Outro factor	7,4%	4,3%	6,1%

As diferenças entre escolas são bastante evidentes, conforme podemos verificar no quadro seguinte: a candidatura ao estabelecimento de 1ª opção justifica-se, no caso dos estudantes da área das Ciências da Saúde (mais concretamente, Enfermagem), em grande parte pela 'localização geográfica dos estabelecimento' e o facto de ser um 'estabelecimento público', sendo que a 'existência do critério de preferência regional' adquire um destaque particular e sendo completamente indiferente a 'natureza do estabelecimento' para o processo de candidatura destes estudantes; na área de Gestão, também a 'localização geográfica' e o estatuto público do estabelecimento são preponderantes, realçando-se ainda a importância da 'natureza do estabelecimento' e uma importância menor do 'prestígio do estabelecimento' e do 'conhecimento que tem da instituição', comparativamente com a importância verificada noutras escolas do Instituto Politécnico de Santarém; seguindo a linha traçada para o geral, na área de Educação destaca-se apenas a menor importância que as 'instalações e meios disponíveis' obtêm como factor de escolha; na área das Ciências Agrárias, a diferença face ao geral é evidente apenas na maior importância do 'prestígio do estabelecimento' de 1ª opção; na área de Desporto podemos encontrar um perfil de escolhas do estabelecimento de 1ª opção completamente distinto do verificado até ao momento, baseando-se numa clara valorização das 'instalações e meios disponíveis', do 'conhecimento que tem da instituição' e de outro factor designado pelos estudantes, maioritariamente ligado à exclusividade de oferta do curso, sendo a candidatura condicionada por esse factor, e uma desvalorização do factor 'localização geográfica do estabelecimento'.

Quadro 43. Distribuição dos estudantes pelos factores de escolha do estabelecimento de ensino de 1ª opção, por Escola (percentagem de respostas afirmativas) (N=503)

	Escola					Total
	ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Localização geográfica do estabelecimento	73,5%	63,6%	82,8%	82,6%	57,9%	60,4%
Família ou amigos que ingressaram/estudam no estab. ensino	29,4%	19,4%	18,4%	21,7%	39,5%	26,0%
Prestígio do estabelecimento	44,1%	41,7%	21,1%	26,1%	21,1%	21,8%
Instalações e meios disponíveis	50,0%	44,4%	31,6%	56,5%	42,1%	43,8%
Estabelecimento público - menos caro	52,9%	58,3%	55,3%	56,5%	60,5%	56,8%
Natureza do estabelecimento (ser universidade/politécnico)	8,8%	19,4%	26,3%	13,0%	18,4%	17,8%
Conhecimento que tem da instituição	8,8%	25,0%	31,6%	22,7%	26,3%	23,1%
Existência do critério de preferência regional	17,6%	19,4%	13,2%	17,4%	13,2%	16,0%
Outro factor	8,8%	5,6%	2,6%	,0%	10,5%	5,9%

A escolha das Escolas do Instituto Politécnico de Santarém surge ilustrada, sobretudo, nas áreas de Enfermagem e Gestão, por uma maior valorização do 'prestígio do estabelecimento' do que aquele que é atribuído nas outras escolas como forma de justificação da candidatura a este estabelecimento; nas áreas de Educação e Ciências Agrárias, por um peso maior da 'proximidade geográfica' e, ainda no caso da área das Ciências Agrárias, das 'instalações e meios disponíveis'; e na área de Desporto, pela existência de 'família ou amigos que ingressaram ou estudam no estabelecimento de ensino', paralelamente com as razões já enunciadas anteriormente no que se refere a este estabelecimento de ensino.

Mais uma vez, a percursos escolares diferentes associam-se distintas justificações de candidatura a estabelecimentos de ensino, certamente também eles distintos. Assim, entre os que obtiveram classificações escolares mais baixas, as razões de candidatura mais fortes são a existência de pessoas conhecidas que frequentam o mesmo estabelecimento e, em paralelo, o próprio conhecimento desse estabelecimento. Entre os estudantes com as classificações escolares mais elevadas, a questão da familiaridade surge dissipada entre a preferência de candidatura por razões logísticas, nomeadamente a localização geográfica e a existência de um critério de preferência regional.

A detenção de maior ou menor volume de capital escolar familiar pode também determinar, de certa forma, se não a candidatura a determinado estabelecimento, pelo menos os seus fundamentos: as justificações de candidatura por parte de estudantes com capital escolar familiar mais elevado relacionam-se mais com o prestígio do estabelecimento de ensino, com os meios e instalações existentes e com o conhecimento que os estudantes dizem ter desse estabelecimento, e menos com a importância da localização geográfica e da existência de um critério de preferência regional no recrutamento dos estudantes. Ao invés, estas últimas razões são, justamente, as mais evocadas por estudantes cujas famílias não detêm tantos recursos escolares (e, certamente, económicos), o que acaba por limitar geograficamente a candidatura de 1ª opção, em termos de estabelecimento de ensino a frequentar.

Também ao nível da distribuição dos estudantes em função das actividades profissionais dos seus pais, reunidas no indicador socioprofissional de classe de origem, existem diferenças em termos de justificação: os estudantes com origens sociais mais elevadas evocam menos a questão da preferência regional e do estatuto público do estabelecimento, focando antes o prestígio e a qualidade de dispositivos existentes no estabelecimento de ensino, enquanto que as questões do estatuto (politécnico ou universitário), natureza (público) e localização do estabelecimento de ensino são mais referidas entre os estudantes de classes sociais mais baixas.

Ainda sobre a questão da condicionante geográfica, não será de estranhar que sejam os estudantes cujo agregado familiar reside nos distritos de Santarém e Leiria que mais apresentam estas razões, justamente os distritos mais abrangidos pelos critérios de preferência regional.

Para a grande maioria dos estudantes do Instituto Politécnico de Santarém (mais de 82%), a escolha do curso foi prioritária, em detrimento da escolha do estabelecimento de ensino. Esta regra aplica-se sobretudo na área de Enfermagem, onde a quase totalidade dos estudantes indicou a escolha do curso em primeiro lugar. Contrariamente a esta tendência surge a área de Gestão, onde mais de um quarto dos estudantes optou em primeiro lugar por escolher o estabelecimento e, em função da oferta feita pelo mesmo, escolheu, então, o curso. Muitos terão concorrido, simultaneamente, aos diversos cursos oferecidos neste estabelecimento de ensino.

A decisão, em primeiro lugar, pelo estabelecimento de ensino surge mais frequentemente entre estudantes cujas classificações escolares de acesso ao ensino superior foram mais baixas, enquanto que a decisão sobre o curso, remetendo a questão do estabelecimento para segundo plano, é essencialmente feita entre os estudantes que obtiveram classificações escolares mais elevadas.

As origens sociais dos estudantes surgem como 'orientadoras' das decisões dos estudantes, uma vez que entre estudantes de recursos sociais mais elevados (quer ao nível da classe de origem, quer em termos de capital escolar familiar detido) mais frequentemente surge primeiro a decisão pelo curso, enquanto que a escolha do estabelecimento em primeiro lugar predomina entre os estudantes de origens sociais mais baixas. É, então, entre os estudantes com mais recursos escolares e sócio-económicos que há maior liberdade de escolha, em termos do curso, e uma menor sujeição aos cursos disponibilizados perto de casa.

O desempenho de uma actividade profissional parece permitir que as decisões dos estudantes se canalizem prioritariamente para a escolha do estabelecimento de ensino – possivelmente por uma questão de proximidade do local de trabalho, ou, pelo menos, em termos de coexistência a nível distrital – delegando para segunda decisão a questão do curso a candidatar-se.

Complementando a informação sobre as condicionantes, até ao momento sociais e escolares, na prioridade de escolha pelo estabelecimento, não será de estranhar o facto de mais de metade dos estudantes que optaram em primeiro lugar pelo estabelecimento de ensino residam no distrito de

Santarém, o que leva a pensar também, mais uma vez, em condicionantes geográficas no processo de candidatura.

Quadro 44. Distribuição dos estudantes em função da escolha no processo de decisão, por Escola (N=512)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
No processo de decisão, escolheu primeiro...	o curso e depois o estabelecimento	97,8%	72,5%	82,3%	85,0%	81,3%	82,4%
	o estabelecimento e depois o curso	2,2%	27,5%	17,7%	15,0%	18,7%	17,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Incidindo ainda no processo de candidatura ao ensino superior, procurámos saber se a escolha do curso de 1ª opção era efectiva, no sentido de ser aquilo que o estudante sempre quis, ou se era, antes, condicionada por algum factor exógeno.

A maioria dos estudantes (74,4%) candidatou-se, em primeiro lugar, ao curso que, segundo o seu discurso, sempre quis, facto que vem ao encontro de uma das justificações de candidatura ao curso anteriormente enunciadas, nomeadamente a da 'vocação'. No entanto, cerca de um quarto dos estudantes confirma a existência de uma candidatura condicionada. Apesar das diferenças serem ténues, encontramos um maior volume de candidaturas condicionadas nas áreas de Educação, Ciências Agrárias e Desporto que nas restantes.

Quadro 45. Distribuição dos estudantes em função da vontade de frequentar o curso de 1ª opção, por Escola (N=515)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
O curso da 1ª opção correspondia ao que sempre quis?	Sim	76,7%	78,9%	70,2%	71,7%	72,8%	74,4%
	Não	23,3%	21,1%	29,8%	28,3%	27,2%	25,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos estudantes cujo curso de 1ª opção não correspondia ao que sempre quiseram, mais de 27% justificam-no pela escassez de boas saídas profissionais que o curso desejado oferecia, 12% pelo facto de o curso não ser proposto na zona de residência e 15% apontam outros factores, dos quais se destacam os pré-requisitos exigidos para frequentar esse curso e o regime de aulas vigente (não haver regime nocturno, por exemplo).

No intuito de perceber se a candidatura de 1ª opção resulta de uma escolha efectiva ou, antes, de uma alternativa ou estratégia de acesso ao ensino superior, procurámos observar a distribuição dos estudantes em função destas duas informações.

Sendo que, de entre os estudantes ingressados na sua 1ª opção, existe um elevado grau de satisfação, dado o facto de o curso de 1ª opção corresponder ao que o estudante sempre desejou frequentar – remetendo para a questão da vocação fortemente evocada por alguns estudantes – muitos dos que ingressaram nas suas últimas opções de candidatura não desistiram de tentar primeiro a sua sorte a candidatar-se em 1ª opção ao curso em que sempre se quiseram formar. No

entanto, entre os estudantes ingressados em 2ª opção, parece ter havido algumas restrições à candidatura ao curso desejado, uma vez que é aqui que se verifica uma maior proporção de candidaturas a cursos alternativos e, simultaneamente, ingressos não satisfeitos (uma vez que não ocorreram como 1ª opção).

Características sociais e escolares destes estudantes poderão, no entanto, justificar tal facto: é curioso verificar-se uma maior proporção de candidaturas alternativas, em que o curso de 1ª opção não correspondia ao que o aluno sempre teria desejado, por parte de estudantes com origens sócio-profissionais mais elevadas, quer em termos de detenção de capital escolar familiar, quer em termos de categoriais socioprofissionais de origem; em contrapartida, é entre origens sócio-profissionais mais modestas que se observa uma vertente mais vincada da escolha pelo curso como opção e não como alternativa ou estratégia. Desta forma, é curioso e algo paradoxal observar que são os estudantes que detêm menos recursos sócio-económicos que melhor definem o curso que querem frequentar ao nível do ensino superior politécnico.

Cerca de 85% dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém não pensa mudar de curso nem de estabelecimento de ensino, durante o curso, o que pode ser justificado pelo volume de colocações em cursos preferenciais e de desejos concretizados de frequência de determinada formação. Esse facto é sobretudo evidente na área de Educação, onde a percentagem de estudantes nessa situação ronda os 90%. Nas restantes escolas, é de destacar o facto de 13,3% dos estudantes da área das Ciências Agrárias e de 9,8% dos da área de Desporto colocarem a hipótese de mudar de curso e de estabelecimento de ensino, e de 10,0 e 8,5%, respectivamente, dos estudantes da área de Enfermagem e da área de Gestão pensarem apenas em mudar de estabelecimento de ensino, mantendo a frequência do mesmo curso.

Quadro 46. Distribuição dos estudantes em função da vontade de vir a fazer transferência, por Escola (N=513)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Pensa vir a fazer transferência	Pensa mudar de estabelecimento mas não de curso	10,0%	8,5%	1,5%	3,3%	1,1%	5,1%
	Pensa mudar de curso mas não de estabelecimento		1,4%	3,8%	1,7%	5,4%	2,5%
	Pensa mudar de curso e de estabelecimento	7,8%	5,7%	5,4%	13,3%	9,8%	7,6%
	Não pensa mudar de curso nem de estabelecimento	82,2%	84,4%	89,2%	81,7%	83,7%	84,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sobre a natureza do estabelecimento de ensino para o qual se transfeririam, metade dos estudantes desejaria frequentar um estabelecimento de ensino politécnico e a restante metade optaria pela frequência de um estabelecimento de ensino universitário.

A localização geográfica do estabelecimento de ensino (para cerca de 44,1% desses estudantes) e o gosto e vontade de tirar o outro curso (para a mesma proporção de estudantes), aliás razões já

referidas em outras questões, constituem a justificação para o desejo de mudança de curso e/ou de estabelecimento de ensino. Cerca de 8,8% alegam o estatuto do curso como justificação para a mudança e os restantes 2,9% falam em inadaptação.

Existe uma relação entre o grau de satisfação na colocação em cursos preferenciais – medido pela opção de ingresso a que correspondia o curso agora frequentado – e a vontade de procurar outro tipo de formação superior. Quanto mais o ingresso for obtido nas últimas escolhas, menor é o volume de estudantes que desejam concluir esse mesmo curso, ou seja, maior é o desejo de tentar uma mudança de curso e/ou transferência de estabelecimento de ensino.

Conforme foi dito anteriormente, existe uma parcela de estudantes (mais concretamente 15%) que se projectam, num futuro próximo, na frequência de um outro curso e/ou estabelecimento de ensino. Estes podem ser divididos em três grupos distintos:

- a) um primeiro em que, tendo ingressado em 1ª opção, os estudantes pretendem mudar de curso, mas não de estabelecimento de ensino, enunciando uma estratégia de candidatura que asseguraria, simultaneamente, um ingresso no ensino superior – não havendo condições (em termos de classificações escolares) para ingressar no outro curso –, um ingresso em determinada escola do Instituto Politécnico de Santarém – onde o processo de mudança (interna) de curso poderia ser mais facilmente conseguido que o de transferência –, e uma redução de custos, na medida em que algumas destas estratégias estão relacionadas com a sujeição à oferta de formação no distrito, de forma a minimizar o esforço económico das famílias;
- b) um segundo grupo, que, frequentando maioritariamente cursos de 2ª e 3ª opção, coloca a hipótese de mudar de estabelecimento de ensino, mantendo a frequência do mesmo curso, e para os quais a 1ª opção corresponderá, portanto, a um curso similar daquele que agora frequenta (talvez posteriormente se consiga saber se são estes que falam em candidatura a escolas do Instituto Politécnico de Santarém por facilidade de ingresso); e
- c) um último grupo em que rapidamente se percebe que a candidatura a cursos do Instituto Politécnico de Santarém funciona como uma estratégia de recurso, uma vez que, ingressados nas suas últimas opções de candidatura, manifestam, na sua maioria, o desejo de mudar de curso e de estabelecimento de ensino.

Outro dado importante é o facto de o tipo de estabelecimento de 1ª opção condicionar ou determinar a procura de manutenção ou alteração do curso e estabelecimento de ensino actualmente frequentado: os que se candidataram preferencialmente ao ensino superior universitário são os que mais falam em mudança de estabelecimento de ensino, independentemente da mudança ou não do curso; em contrapartida, os que se candidataram em primeiro lugar ao ensino superior politécnico, encontram-se satisfeitos com a formação que

frequentam e não desejam mudar ou, quanto muito, procurariam formar-se noutro curso, sem mudarem de estabelecimento de ensino.

Ainda acerca das decisões escolares destes estudantes, para 46,9% sempre foi claro que frequentariam uma formação superior, enquanto 29,6% colocaram essa hipótese no decorrer do ensino secundário, 13,2% apenas no final do ensino secundário e 10,3% no seguimento da experiência pessoal em termos de actividade profissional.

São os estudantes da área de Enfermagem (75,6%) que mais certezas tiveram de que frequentariam uma formação superior (75,6%) – o que se pode justificar, entre outros factores, pelo facto de serem os que têm um desempenho escolar mais bem sucedido. Por seu lado, são os da área de Gestão os que mais tardiamente sentiram essa necessidade ou desejo – 37,8% no decorrer dos estudos no ensino secundário, 22,4% no final dos mesmos e para apenas 21,7% sempre foi claro que o faria. Esta última é também a população estudantil que mais afirma ter pensado em frequentar o ensino superior no seguimento da experiência profissional (18,2%); lembramos, no entanto, que é justamente a escola que apresenta maior proporção de trabalhadores-estudantes.

Quadro 47. Distribuição dos estudantes em função da altura em que pensou que faria o ensino superior, por Escola (N=514)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Altura em que pensou que faria o ensino superior	Sempre foi claro que faria	75,6%	21,7%	42,7%	56,7%	57,8%	46,9%
	No decorrer do ensino secundário	22,2%	37,8%	27,5%	30,0%	26,7%	29,6%
	No final do ensino secundário	1,1%	22,4%	16,0%	10,0%	8,9%	13,2%
	No seguimento da minha experiência	1,1%	18,2%	13,7%	3,3%	6,7%	10,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O nível de resultados obtidos no decurso e, mais concretamente, no final do ensino secundário parece influir de forma bastante precisa na construção de um projecto de formação superior por parte dos estudantes: é junto das classificações mais elevadas que o discurso sobre a frequência de uma formação superior surge de forma mais naturalizada; em contrapartida, associado a classificações escolares mais baixas, verifica-se a existência de um discurso que parece condicionado por esses mesmos resultados, na medida em que a hipótese de candidatura ao ensino superior aparece, tendencialmente, no decorrer ou mesmo no final dos estudos do ensino secundário.

A familiaridade que os estudantes provenientes de famílias socialmente mais elevadas e, sobretudo, detentoras de níveis mais elevados de escolaridade terão com o meio académico e com a cultura escolar fará com que mais rapidamente interiorizem a ideia de prolongamento ou finalização do seu percurso escolar em níveis superiores e, portanto, vejam com maior naturalidade a frequência de formação superior. Assim acontece com a grande maioria dos estudantes com

capital escolar familiar médio (53,3%), médio/superior (65,4%) e superior (86,4%), enquanto que os estudantes com recursos familiares escolares menos elevados preferem falar no final dos estudos do secundário como o momento em que colocaram a hipótese de prosseguir os estudos, desta vez no nível superior. Nesse sentido, é claro um decréscimo do grau de naturalização da ideia de frequência de formação superior, à medida que descemos na 'pirâmide das origens sócio-profissionais', sendo mais comum entre filhos de empresários, dirigentes e profissionais liberais e de profissionais técnicos e de enquadramento, e menos entre filhos de trabalhadores agrícolas (assalariados ou independentes) e de operários.

A vontade de frequentar uma formação superior foi, em parte, influenciada por determinados agentes sociais: apesar do elevado número de estudantes para os quais sempre foi claro que frequentariam o ensino superior, mais de metade (59,2%) admite ter sido influenciada por pais e/ou outros familiares no processo de decisão de frequência de formação superior; aproximadamente um terço (32,9%) indica, no entanto, não ter recebido influência de ninguém.

O processo de decisão sobre o curso a frequentar parece ser mais autónomo que o descrito acima: mais de 58% dizem que não receberam a influência de terceiros aquando da decisão sobre o curso, sendo, desta vez, apenas de 23,1% aqueles que se aconselharam no seio familiar e de 14,2% os que recorreram a amigos e colegas.

Por seu lado, a decisão sobre o estabelecimento de ensino, apesar de também se encontrar envolta de uma certa autonomia, mais rapidamente surge como influenciada por familiares e amigos que a decisão sobre o curso: se, por um lado, 46,7% dizem não ter recebido conselhos de ninguém sobre o estabelecimento de ensino a frequentar, 35,0% admite a influência de pais e familiares e 16,0% a de amigos e colegas.

Quadro 48. Distribuição dos estudantes em função dos intervenientes no processo de decisão pelo ensino superior, pelo curso e pelo estabelecimento de ensino, por Escola (N=517, 515 e 514)

		Decisão pelo...		
		Ensino superior	Curso	Estabelecimento de ensino
Agentes sociais	Pais e familiares	59,2%	23,1%	35,0%
	Amigos e colegas	7,5%	14,2%	16,0%
	Professores do ensino secundário	,4%	4,7%	2,3%
	Ninguém	32,9%	58,1%	46,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

A influência, ou opinião, dos agentes em análise – pais e familiares, amigos e colegas, professores – ou a sua inexistência varia em função das características escolares dos estudantes. Os estudantes mais autónomos em termos de decisão de frequência do ensino superior, de escolha do curso e de escolha do estabelecimento, uma vez que são os que mais afirmam não haver influência de terceiros no processo de decisão, são os estudantes que obtiveram melhores resultados escolares no final do ensino secundário.

No entanto, estes estudantes com trajectórias escolares mais bem sucedidas são, também, os que mais afirmam receber as opiniões dos seus pais e familiares, fazendo com que haja uma clara divisão neste grupo: por um lado, existirão os que, por terem bons resultados escolares, não se sentiram influenciados por ninguém nas decisões escolares que tomaram face à frequência de um curso no ensino superior; por outro lado, uma parte destes estudantes enunciam a existência de influências familiares em todo este processo e, quem sabe, no próprio incentivo de forma a conseguirem obter tais níveis de sucesso escolar.

Do lado dos estudantes com classificações de ingresso mais baixas é interessante verificar uma clara influência dos seus pares (amigos e colegas) a todos os níveis – na decisão pelo ensino superior, pelo curso e pelo estabelecimento de ensino.

A análise das decisões sobre a frequência de ensino superior fica enriquecida quando consideramos as origens sociais dos estudantes. A escolha do curso e do estabelecimento de ensino apresentam resultados relativamente similares – há uma clara influência do seio familiar nas classes sociais mais favorecidas e uma predominância das opiniões dos pares (amigos e colegas) e de professores do secundário entre aqueles que têm origens sociais mais baixas, verificando-se ainda uma ausência de influência junto dos extremos da pirâmide social (sobretudo junto de capitais escolares familiares superiores e inferiores).

Já a decisão sobre a frequência de formação superior é mais segmentarizada: os professores do ensino secundário apenas surgem como influência junto dos estudantes com origens sociais inferiores, aos quais se junta também a influência dos amigos e colegas; em contrapartida, a influência dos pais e familiares, por um lado, e a ausência de influências, por outro, são afirmadas de forma mais evidente por parte dos estudantes que detêm as origens sociais mais elevadas, que dizem não ser influenciados por outro tipo de agentes sociais. Desta forma, pensamos num modelo tripartido de influências na candidatura ao ensino superior: por um lado, a existência de aconselhamento junto dos pares e/ou de agentes que surgem como referenciais sociais, estando os pais menos presentes, talvez por deterem menos informação, dadas as baixas origens sociais deste grupo de estudantes; por outro lado, a pressão feita no seio familiar, conduzindo os estudantes de origens sociais mais elevadas a seguirem trajectórias escolares e sociais semelhantes às dos seus ascendentes, numa tentativa de reprodução ou manutenção social; por último, a presença de uma lógica de naturalização do percurso social, em estratos sociais mais elevados, onde a influência familiar pode ser subtil ou mesmo ausente, a ponto de ser referida a ausência de influência de terceiros. Este tipo de informação só poderia ser desenvolvido e aprofundado com o recurso a técnicas intensivas de recolha de informação (como é o caso, por exemplo, das entrevistas).

Quando confrontados estes dados com a informação sobre a altura em que o estudante terá decidido concorrer ao ensino superior, verificamos que existe uma ligeira tendência para aqueles que se caracterizam por uma atitude mais naturalista afirmarem que não obtiveram a influência de

terceiros no processo de decisão, enquanto que os que ponderaram a questão no decorrer ou no final dos estudos do ensino secundário terão sido aconselhados pela família, e os que falam na decisão adoptada no seguimento da actividade profissional terão maioritariamente recebido conselhos dos seus pares.

As ideias aqui traçadas sobre os campos de influência dos actores sociais vão ao encontro de algumas conclusões avançadas noutros estudos: «os estudantes que mais relevo deram à família são sobretudo provenientes de classes com capitais sobretudo escolares mas também económicos elevados. Os que vivem num meio familiar a que corresponde uma condição socialmente favorável, principalmente em termos escolares, procuram mais na sua família os seus referenciais culturais. Os que têm pais com recursos escolares escassos procuram mais na televisão a formação e a informação para as suas opiniões, tentando assim compensar algumas limitações neste campo da sua família de origem» (Almeida, 2003: 188). Por outro lado, «os descendentes de operários surgem aqui ao lado dos estudantes provenientes de classes sociais com recursos económicos e escolares mais elevados (...) o que aponta para uma maior centralidade do referencial cultural familiar nos estudantes originários do operariado» (Almeida, 2003: 190).

Os estudantes da área de Enfermagem e da área de Desporto são os que, em termos de decisão sobre a frequência de ensino superior, revelam maior autonomia, aqui medida pela proporção (nestes casos, mais elevada – 42,2 e 38%, respectivamente) de estudantes que não recorrem a terceiros nesta matéria, e os da área de Educação (65,6%) são os mais influenciados, se assim lhes pudermos chamar.

Sobre a decisão do curso a frequentar, observa-se uma maior influência de pais e familiares dos estudantes da área das Ciências Agrárias (em 40,7% dos casos) e confirma-se a maior autonomia nas áreas de Enfermagem e Desporto (63,3 e 65,2%, respectivamente, não recorrem a ninguém), apesar de 20,7% dos estudantes desta última escola indicarem os amigos e colegas como fonte de informação ou influência.

A área de Desporto e a área de Enfermagem surgem, novamente, em destaque quando observada a influência dos diferentes agentes sociais na decisão do estudante sobre a frequência do estabelecimento de ensino: enquanto que nas restantes escolas há uma divisão quase igualitária entre a influência de familiares e a inexistência de fontes de influência, na área de Desporto existe uma parte considerável de estudantes mobilizados pelos seus pares, na medida em que 30,4% seguiu a sugestão de amigos e colegas, e na área de Enfermagem são os referenciais familiares os que ganham especial relevo.

Neste bloco acerca das decisões escolares dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, um último aspecto a analisar são as motivações que levaram estes estudantes a candidatar-se ao ensino superior. De entre uma diversidade de razões enunciadas, as que mais se destacam, pelo volume de escolhas por parte dos estudantes são as que se referem à expectativa

de satisfazer uma 'realização pessoal' e de obter uma 'qualificação para exercer uma profissão', ambas com quase 60% de respostas. Seguem-se, com um volume de respostas que ronda os 25%, a expectativa de obter uma 'especialização' e a que associa a frequência de uma formação superior a uma forma de 'completar a formação escolar'. Para 13% a justificação surge do lado da 'complementaridade com a actividade e conhecimentos profissionais' e pouco mais de 8,5% refere motivações como a de 'aumentar o nível cultural' e a de 'aceder a um nível social superior'.

Pelos perfis sociais dos estudantes, pelas suas trajectórias escolares, pelas diferentes áreas científicas envolvidas, pelas diferentes razões de escolha do curso, surgem também diferenças ao nível das escolas no que diz respeito às motivações de frequência do ensino superior.

Numa análise por escola (a que podemos associar, mais uma vez, as áreas científicas frequentadas), verificamos o seguinte: na área de Enfermagem existe, claramente, uma motivação de 'realização pessoal', seguida de uma vontade de obter 'qualificação para exercer uma profissão'; na área de Gestão, estes dois factores também são referidos, mas destacam-se outras motivações extra como é o caso da vontade de 'completar a formação escolar', e, comparativamente com as restantes escolas, de 'aceder a um nível social superior' e de 'complementar a actividade e conhecimentos profissionais'; na área de Educação, para além da motivação devido à possibilidade de obtenção de uma 'qualificação para exercer uma profissão', destaca-se a frequência de formação superior como forma de 'aumentar o nível cultural'; as áreas das Ciências Agrárias e de Desporto andam a par no que diz respeito a motivações de 'especialização' e 'realização pessoal', sendo que, na primeira, surge ainda a referência à possibilidade de 'completar a formação escolar' e, na segunda, à obtenção de 'qualificação para exercer uma profissão'.

Quadro 49. Distribuição dos estudantes em função das motivações de candidatura ao ensino superior, por Escola (percentagem de respostas afirmativas) (N=515)

	Escola					Total
	ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Aproveitar bons resultados escolares do ens.secundário	1,1%	4,9%	3,1%		2,2%	2,7%
Completar a formação escolar	21,1%	33,3%	21,4%	31,7%	16,7%	25,0%
Complementar a actividade e conh. profissionais	12,2%	17,4%	8,4%	16,7%	11,1%	13,0%
Aceder a nível social superior	4,4%	15,3%	3,8%	13,3%	7,8%	8,9%
Aumentar o nível cultural	3,3%	7,6%	13,0%	10,0%	7,8%	8,5%
Ter um diploma	1,1%	1,4%	2,3%	3,3%	2,2%	1,9%
Realização pessoal	80,0%	45,8%	63,4%	56,7%	52,7%	58,7%
Especializar-se	18,9%	23,6%	23,7%	31,7%	39,6%	26,6%
Qualificação para exercer uma profissão	61,1%	55,6%	62,6%	45,0%	63,7%	58,5%
Outra motivação		,7%			2,2%	,6%

É interessante observar, em função dos resultados finais obtidos no ensino secundário, a existência de uma heterogeneidade de motivações para a continuação dos estudos no ensino superior. As razões mais comuns entre estudantes com resultados escolares inferiores (com menos de 120 valores na nota de acesso ao curso) relacionam-se com a procura de especialização, de obtenção de um diploma e de acesso a um nível social superior. O grupo seguinte (com classificações

escolares entre os 120 e os 140 valores) prefere falar em aumento do nível cultural e em prosseguimento para completar a formação escolar. Junto dos estudantes com melhores classificações escolares as motivações são outras: para além de se aproveitar os bons resultados do ensino secundário, os objectivos prendem-se antes com a realização pessoal e a qualificação para exercer uma profissão.

Estas são também, de uma maneira geral, as tendências observadas ao nível das origens sociais: os estudantes oriundos de estratos sociais mais elevados referem a realização pessoal, a par da possibilidade de obtenção de uma especialização e do acesso a níveis culturais e sociais superiores; os motivos apontados por estudantes com origens sociais mais baixas, para além da questão da ascensão social, relacionam-se com a busca de uma qualificação para exercer uma profissão.

A inserção actual no mercado de trabalho promove, junto dos estudantes, motivações diferentes daquelas que são referidas por estudantes que não exercem qualquer actividade profissional. Se os primeiros falam sobretudo em completar a formação escolar, complementar a actividade e conhecimentos profissionais e especializar-se, os que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho procuram, justamente, uma qualificação para poderem exercer uma profissão.

3.3. Motivações futuras: expectativas escolares e sociais

Conhecendo já as características sociais, os percursos escolares e as decisões sobre a formação superior dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém, neste bloco será dado ênfase às suas expectativas de formação escolar, em termos específicos, e de futuro profissional, em termos mais gerais. Nesse sentido, procurámos analisar as expectativas dos estudantes face ao sucesso escolar que esperam vir a ter, ao número de anos considerados necessários para concluir o curso que frequenta, quais os planos que tem para a frequência de licenciaturas bietápicas (para quem frequenta cursos com essa característica, procurámos saber quais as temporalidades para a frequência da parte correspondente ao bacharelato e, depois, à licenciatura) e à possibilidade de vir a realizar outra formação superior, uma vez concluída a actual. Complementarmente, procurámos saber quais as expectativas sobre o mercado de trabalho, em termos de actividade profissional desejada e de que forma pensam que o curso os prepara para esse futuro.

Cerca de metade dos estudantes esperam passar a todas as disciplinas do ano que frequentam com boa média, enquanto que 34,2% esperam obter aprovação a todas, independentemente das classificações aí obtidas. Os restantes 16% dividem-se entre a expectativa de aprovação a algumas disciplinas com boa média e a passagem a apenas algumas, sem atribuir qualquer importância às classificações obtidas.

As expectativas variam bastante em função da escola (ou área científica) frequentada: as mais elevadas podem ser encontradas entre os estudantes da área de Enfermagem ou da área de

Educação, uma vez que é nesta que entre 69 e 74% dos estudantes afirmam esperar passar a todas as disciplinas com boa nota; as expectativas dos estudantes da área de Desporto são ligeiramente mais baixas, sendo de 52,7% a proporção dos que esperam passar a todas independentemente da média e de apenas 37,4% os que esperam resultados escolares melhores; nas áreas de Gestão e das Ciências Agrárias verifica-se uma maior heterogeneidade de expectativas, sendo ligeiramente mais positivas nesta última, mas caracterizando-se ambas por uma percentagem significativa de estudantes que admitem esperar ser aprovado apenas a algumas disciplinas.

Quadro 50. Distribuição dos estudantes em função das expectativas face ao nível de resultados escolares a obter, por Escola (N=515)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Nível de resultados	Passar a todas com boa média	68,9%	23,8%	74,0%	50,0%	37,4%	49,9%
	Passar a todas independentemente da média	28,9%	40,6%	22,1%	25,0%	52,7%	34,2%
	Passar a algumas com boa média	2,2%	16,8%	3,1%	11,7%	6,6%	8,3%
	Passar a algumas independentemente da média		18,9%	,8%	13,3%	3,3%	7,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Mais uma vez, as expectativas de sucesso escolar variam em função das características sociais e escolares dos estudantes. Se, por exemplo, atendermos ao exercício de uma actividade profissional, verificamos que é junto dos trabalhadores-estudantes que os níveis de sucesso escolar esperados são mais baixos, situando-se muitos deles próximo do “passar a algumas disciplinas, independentemente da média”; em contrapartida, os estudantes não trabalhadores pensam investir o suficiente para obter aprovação a todas as disciplinas, independentemente da nota conseguida.

Tendo em conta as origens sociais dos estudantes, verificamos uma ligeira tendência para os níveis de resultados esperados serem mais elevados junto dos estudantes pertencentes a estratos sociais também eles mais elevados, sendo a questão da classificação obtida particularmente importante. Junto de origens sociais mais baixas, a importância da classificação obtida é relegada, em muitos casos, para segundo plano, sendo mais esperado passar a todas as disciplinas independentemente da média ou passar apenas a algumas disciplinas.

Existe uma certa linearidade quando confrontamos os níveis de resultados escolares esperados com as características escolares dos estudantes, nomeadamente no que se refere à opção de candidatura em que o estudante ingressou: à medida que vai diminuindo a preferência inicial pelo curso, vai também decrescendo o nível de expectativas quanto aos resultados escolares a obter, sendo a proporção de estudantes que esperam apenas passar a algumas disciplinas maior junto das últimas opções de ingresso, e a de estudantes com elevadas expectativas quanto a obter aprovação a todas as disciplinas (sendo importante ou não a classificação obtida) maior entre aqueles que ingressaram na sua 1ª ou 2ª opção de candidatura.

Esta mesma tendência pode ser observada relativamente às classificações escolares de acesso ao ensino superior: quanto mais elevada a classificação obtida, maior a expectativa de sucesso escolar no decorrer do ensino superior.

Além disso, parece haver uma relação directa entre as expectativas escolares e a possibilidade de continuar ou não a formação superior em que se ingressou, na medida em que é entre os estudantes que pensam vir a efectuar mudança de curso e/ou transferência de estabelecimento de ensino que as expectativas de sucesso escolar são mais baixas, situando-se ao nível da aprovação a apenas algumas disciplinas; de forma oposta, os estudantes que não pensam fazer qualquer alteração no seu percurso escolar em termos de frequência de curso ou de estabelecimento são os que mais acreditam na possibilidade de obter aprovação a todas as disciplinas, sendo para a maioria importante a questão da classificação obtida.

As expectativas face aos resultados escolares irão repercutir-se também no número de anos previstos para a conclusão da formação superior frequentada: se mais de três quartos prevê conseguir concluir a formação no número de anos previstos curricularmente, 19% admite a hipótese de necessitar de mais anos que os previstos para a conseguir concluir.

A diferença entre escolas é, mais uma vez, evidente: o desempenho escolar linear (terminar em n anos, sendo n o número de anos curriculares do curso) é esperado, sobretudo, entre os estudantes das áreas de Enfermagem e Educação, e os 'deslizes escolares' (terminar em $n+1$, $n+2...$ anos) particularmente manifestados por estudantes da área de Gestão, sendo que 15% admitem mesmo ter quase a certeza de que necessitarão de frequentar mais anos lectivos que os que estão previstos no plano de estudos do curso (admite-se que os trabalhadores-estudantes tenham aqui um peso importante).

Quadro 51. Distribuição dos estudantes em função das expectativas face ao número de anos para concluir o curso, por Escola (N=515)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Quantos anos para concluir o curso	Os previstos curricularmente	97,8%	46,5%	93,9%	64,4%	77,8%	75,1%
	Talvez mais anos que os previstos	2,2%	38,2%	6,1%	32,2%	16,7%	19,3%
	Quase de certeza mais anos que os previstos		15,3%		3,4%	5,6%	5,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Da mesma forma que características sociais e escolares interferem nas expectativas dos estudantes quanto ao nível de resultados escolares a obter, as expectativas quanto ao número de anos necessários para concluir o curso variam em função do perfil do estudante.

A classe social de origem, o capital escolar familiar e, sobretudo, a classificação escolar obtida no final do ensino secundário fazem variar de forma evidente as expectativas dos estudantes quanto ao número de anos necessários para completar a formação superior: a conclusão do curso será

tanto mais rápida quanto mais elevadas forem as origens sociais e os níveis de sucesso escolar anterior.

O exercício de uma actividade profissional, muitas vezes associado a um distanciamento da lógica e cultura escolar durante algum tempo (a maioria dos trabalhadores-estudantes não ingressaram no curso imediatamente após a conclusão do ensino secundário), faz com que as expectativas destes estudantes prevejam um prolongamento dos estudos por mais anos que aqueles necessários, enquanto os estudantes a tempo inteiro esperam, de forma mais convicta, concluir o curso no tempo curricularmente previsto.

As expectativas escolares sobre o sucesso no 1º ano têm correspondência nas expectativas acerca da conclusão do curso, pois quanto maior for a possibilidade de obter aprovação às disciplinas, também maior será a expectativa de concluir o curso no tempo curricular previsto, sendo a hipótese de demora na conclusão colocada sobretudo por estudantes que pensam concluir apenas algumas disciplinas no ano lectivo em análise.

Uma vez que parte do nosso trabalho se baseia nas diferenças entre a procura e frequência de cursos superiores de curta duração, como é o caso dos bacharelatos, e cursos de duração ligeiramente superior, as licenciaturas, sendo também questionada a resposta dada pelo público-alvo à alteração de estatuto de muitos dos bacharelatos, quando estes passam a atribuir a possibilidade de frequência de um ou dois anos extra, passando a conferir o grau de licenciado, quisemos saber quais as expectativas dos estudantes que frequentam cursos com estas características sobre a sua formação superior.

A maioria (55,4%) dos estudantes do 1º ano que frequentam as licenciaturas bietápicas do Instituto Politécnico de Santarém afirma preferir investir mais um ano imediatamente à conclusão do bacharelato e licenciar-se. Sendo que 32,5% frequentam cursos exclusivamente de licenciatura ou bacharelato, verifica-se uma percentagem interessante, embora minoritária (na ordem dos 10%) de estudantes que planeiam um tempo de interregno entre bacharelato e licenciatura, e uma percentagem residual (1,8%) de estudantes que, frequentando bietápicas, apenas se formarão ao nível do bacharelato.

Quadro 52. Distribuição dos estudantes em função dos planos face às licenciaturas bietápicas, por Escola
 (N=493)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Relativamente às licenciaturas bietápicas, quais os planos?	Tirar apenas o bacharelato		2,9%	,8%	6,9%		1,8%
	Tirar o bacharelato e daqui a uns anos a licenciatura		10,0%	7,0%	31,0%	11,6%	10,3%
	Tirar logo a licenciatura		87,1%	30,5%	62,1%	88,4%	55,4%
	Não se aplica	100,0%		61,7%			32,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

As origens sociais parecem condicionar os planos destes estudantes: é junto de origens sociais mais elevadas – quer em termos de classe social de origem, quer em termos de capital escolar familiar – que mais se coloca a hipótese de passar de imediato para a licenciatura, ficando ao nível das origens sociais mais baixas a planificação de um tempo de espera entre uma e outra formação. As expectativas escolares e, portanto, o sucesso escolar dos estudantes poderão influenciar o prosseguimento dos estudos: a segmentarização surge mais patente entre estudantes que manifestam expectativas mais baixas de sucesso escolar; em contrapartida, a frequência imediata da segunda etapa da licenciatura bietápica após a conclusão da primeira parte é mais afirmada por estudantes que esperam passar a todas as disciplinas com boa classificação e que esperam concluir o curso no tempo previsto curricularmente.

Mais de metade dos estudantes (57,2%) ainda não sabe se realizará outra formação superior – licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento –, uma vez concluída a formação superior agora frequentada. No entanto, cerca de 31,4% afirmam que procurarão obter outra formação superior e 11,4% negam a possibilidade de a frequentar.

Os estudantes da área do desporto são os que mais se incluem no grupo dos estudantes que querem continuar a sua formação académica a nível superior, aos quais se seguem (embora ainda com alguma diferença em termos de percentagem – 50,5 face a 36,7%) os da área da enfermagem. Não havendo, entre escolas, diferenças significativas para o volume de rejeições de formação superior posterior, as áreas de Gestão, Educação e Ciências Agrárias apresentam, sobretudo, proporções consideráveis de “indecisos”.

Quadro 53. Distribuição dos estudantes em função das expectativas em realizar outra formação superior, por Escola (N=516)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Pensa vir a realizar outra formação	Sim	36,7%	25,7%	23,7%	25,0%	50,5%	31,4%
	Não	10,0%	13,9%	12,2%	11,7%	7,7%	11,4%
	Não sei	53,3%	60,4%	64,1%	63,3%	41,8%	57,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sobre o tipo de formação superior complementar que os estudantes planeiam vir a frequentar, ela situa-se sobretudo ao nível de uma pós-graduação (54,5% dos que afirmam vir a realizar outra formação) e de um mestrado (50,9%), sendo inferior a um terço os que admitem a possibilidade de frequentar uma segunda licenciatura (31,1%) ou um doutoramento (31,7%).

Não é muito linear a relação entre as expectativas de prosseguimento dos estudos superiores (ao nível de uma segunda licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento) e as características escolares dos estudantes: de facto, entre os estudantes que seguirão a formação académica, encontramos tanto classificações de ingresso mais elevadas, como mais baixas, o mesmo acontecendo ao nível das indecisões acerca desse prosseguimento dos estudos, o que leva a

pensar na hipótese de não serem as características escolares as que ditam a determinação dos estudantes em termos de formação académica posterior.

As origens sociais dos estudantes, sobretudo no que se refere ao capital escolar familiar detido, interferem na vontade de prosseguimento dos estudantes: os detentores de capitais escolares familiares mais elevados são os que afirmam de forma mais veemente a vontade de realizar uma formação superior complementar; os estudantes cujos capitais escolares familiares são mais baixos são os que mais manifestam uma indecisão ou não tomada de posição face a essa possibilidade.

A vontade de aumentar o nível de escolaridade é coerente com as expectativas escolares que os estudantes manifestam: os que manifestam a vontade de frequentar uma formação superior pós-graduada são sobretudo aqueles que esperam passar a todas as disciplinas com classificações escolares elevadas e concluir o curso no tempo curricularmente previsto; por seu lado, os que negam à partida um investimento posterior em termos de formação superior são os que também apenas esperam passar a algumas disciplinas e que decerto (segundo a sua própria opinião) demorarão mais anos que os previstos para concluir o curso frequentado.

Sobre a frequência do curso e os conhecimentos aí recebidos para o exercício de uma actividade profissional, metade dos estudantes – encontrando-se nesta condição sobretudo os da área de Gestão e da área de Desporto – são de opinião que o curso fornece conhecimentos suficientes. Dos restantes, apenas 3,1% referem a sua insuficiência, sendo, portanto, considerável o volume de expectativas positivas (46,9%) sobre a formação recebida e a sua relação com o exercício de uma profissão. Neste último grupo encontramos predominantemente estudantes da área de Enfermagem – mais de 70% consideram que são muitos os conhecimentos recebidos e canalizados para um futuro desempenho profissional.

Quadro 54. Distribuição dos estudantes em função dos conhecimentos do curso para o exercício de uma actividade profissional, por Escola (N=514)

		Escola					Total
		ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Conhecimentos do curso para o exercício de uma actividade profissional	Muitos	70,8%	37,6%	47,0%	48,3%	37,0%	46,9%
	Suficientes	29,2%	57,4%	50,8%	51,7%	56,5%	50,0%
	Poucos		5,0%	2,3%		6,5%	3,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O facto de o estudante já se encontrar inserido no mercado de trabalho faz com que as suas expectativas sejam ligeiramente distintas das dos estudantes que não exercem qualquer actividade profissional: se os ‘exclusivamente estudantes’ falam na obtenção de muitos, ou pelo menos suficientes, conhecimentos para o exercício de uma actividade profissional, no decorrer da frequência do curso, os trabalhadores-estudantes parecem ter expectativas mais baixas, considerando, muitos deles, que esses conhecimentos são escassos, ou que a utilidade para o exercício de uma actividade profissional é escassa.

A avaliação sobre a relação entre o curso e o exercício de uma actividade profissional é tanto mais crítica ou duvidosa quanto menor o grau de excelência escolar dos estudantes: são os que têm classificações escolares mais elevadas e que frequentam o curso de sua preferência que mais afirmam que os conhecimentos para o exercício de uma actividade profissional serão muitos; em contrapartida, é junto dos estudantes com classificações mais baixas e/ou que frequentam um curso alternativo ao da sua preferência inicial que a escassez de conhecimentos é mais referida. O grau de exigência para com os conhecimentos adquiridos e a sua relação com o exercício de uma actividade profissional parece aumentar em função das origens sociais dos estudantes: o discurso de crítica surge mais associado às classes sociais mais elevadas, enquanto que a crença na formação frequentada, em termos de aquisição de conhecimentos relacionados com a esfera profissional, são maiores por parte dos estudantes com origens sociais mais humildes. Mais de 62% dos estudantes já têm uma ideia sobre a actividade profissional ou área de especialização que desejam desempenhar após a conclusão do curso. Se os estudantes da área do Desporto ou de Enfermagem são os mais convictos, uma maioria dos estudantes da área de Gestão ainda não sabe que área ou profissão gostaria de desempenhar. Ora aquelas, juntamente com Educação, são as duas áreas que estão mais direccionadas para uma actividade profissional específica.

Quadro 55. Distribuição dos estudantes em função das expectativas face a uma actividade profissional, por Escola (N=514)

		Escola					Total
		ESEnFS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Tem uma ideia da actividade profissional desejada	Sim	73,0%	49,0%	65,6%	55,0%	74,7%	62,6%
	Não	27,0%	51,0%	34,4%	45,0%	25,3%	37,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Verificamos que, ao contrário do que se podia esperar, e à semelhança do que acontece com as expectativas escolares em termos de posterior frequência de formação, não é o perfil escolar anterior (traçado a partir das classificações escolares de ingresso no curso) que determina a existência de uma ideia prévia (no decorrer do 1º ano de frequência do curso) acerca da actividade ou especialização profissional a exercer futuramente: a afirmação ou negação da existência de perspectivas profissionais não surge em associação directa com os resultados escolares. A clareza quanto à actividade profissional a desempenhar é maior junto de estudantes provenientes de classes sociais mais elevadas do que entre estudantes com origens sociais mais baixas (sobretudo se atendermos à sua distinção quanto ao capital escolar familiar). Também as suas características escolares distinguem as posições dos estudantes sobre a especialização profissional a desempenhar, sendo sobretudo os que frequentam o curso da sua escolha preferencial (em termos de candidatura ao ensino superior) aqueles que enunciam qual a

actividade profissional que querem desempenhar no futuro (os outros ainda estarão num período de avaliação e estudo das possibilidades que se lhes oferecem).

É curioso observar que é junto dos trabalhadores-estudantes que existe uma maior certeza quanto à actividade profissional a desempenhar após a conclusão do curso. A inexistência de uma ideia pré-formada acerca da actividade ou especialização profissional desejada surge mais patente entre os estudantes que não se encontram ainda inseridos no mercado de trabalho. Isto terá a ver, certamente, com o maior conhecimento da realidade laboral, por um lado, mas também eventualmente, por traduzir uma expectativa de manutenção ou alteração de estatuto profissional. A postura dos estudantes em termos de expectativas escolares parece ir ao encontro das suas expectativas em termos de profissionalização: são os que esperam obter bons resultados que mais certos estão sobre a actividade profissional que querem desempenhar futuramente.

Por fim, de referir a relação encontrada entre as expectativas em termos do volume de conhecimentos a adquirir, pela frequência do curso, para o exercício de uma actividade profissional e a existência, ou não, de uma ideia pré-formada acerca da actividade profissional a desempenhar, na medida em que quanto mais crédito é concedido aos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação superior frequentada, mais certezas parecem existir quanto à especialização desejada.

Sobre as áreas de especialização enunciadas pelos estudantes, dada a diversidade de situações apontadas e a panóplia de cursos envolvidos, optámos por agregá-las em função da designação ou não de uma especialização. Desta forma, temos que 62,6% das respostas correspondem a áreas de especialização específicas, enquanto 31,4% dos estudantes apenas indicam uma área mais global, directamente relacionada com o curso³⁵, e 6,0% indicam áreas de especialização fora do âmbito do curso que frequentam.

A distribuição das respostas em função da escola frequentada é a seguinte:

Quadro 56. Distribuição dos estudantes em função da área de especialização profissional desejada, por Escola (N=318)

	Escola					Total
	ESEnfS	ESGS	ESES	ESAS	ESDRM	
Sem especificar	51,6%	20,9%	52,3%	9,1%	7,4%	31,4%
Especialização	45,3%	64,2%	44,2%	84,8%	89,7%	62,6%
Fora do curso	3,1%	14,9%	3,5%	6,1%	2,9%	6,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Conforme se pode observar no quadro supra, existem diferenças significativas ao nível das escolas: a área de Educação e a área de Enfermagem, até pela natureza dos cursos que ministram, são aquelas em que se observa uma maior tendência para a não especificação de áreas de especialização (para 52,3 e 51,6% dos estudantes, respectivamente), enquanto que uma

³⁵ Por exemplo, indicam a profissão de 'enfermeiro' os estudantes de Enfermagem, 'gestor' os estudantes de Gestão, 'educador de infância' os estudantes de Educação de Infância, etc..

esmagadora maioria de estudantes da área de Desporto (89,7%) e da área das Ciências Agrárias (84,8%) indicam áreas profissionais específicas. De referir ainda os 14,9% de estudantes da área de Gestão que indicam áreas de especialização fora do âmbito dos cursos que frequentam, facto que pode ser explicado pela elevada percentagem de trabalhadores-estudantes existentes, que poderão apontar a sua área profissional como aquela que será desempenhada após a conclusão do curso e que poderá não ir directamente ao encontro da formação frequentada.

Ainda sobre as diferenças encontradas entre os estudantes que apontam uma área de especialização e os que não o fazem, ao nível das características sociais, verificamos que existe uma tendência para estudantes melhor colocados socialmente indicarem áreas de trabalho específicas, enquanto que os estudantes com origens sociais mais baixas (quer em termos de capital escolar familiar, quer ao nível do indicador socioprofissional de classe) tendem a dar uma resposta mais generalista.

Contrariamente ao que foi descrito acima, são os estudantes que ingressaram com classificações mais baixas aqueles que mais frequentemente apontam especializações, ficando as generalizações sobretudo a cargo de estudantes com classificações de ingresso mais elevadas.

Ainda em termos de características escolares dos estudantes, verifica-se uma associação curiosa entre a escolha do ensino politécnico em primeira opção e a indicação de uma actividade profissional mais geral, e a opção preferencial do ensino universitário e a designação de uma área de especialização mais restrita.

As tendências descritas ao longo desta leitura levam a apontar para a existência de uma forte associação entre certas áreas (aqui aferidas através das diferentes escolas que integram o Instituto Politécnico de Santarém) e certas características sociais, que são depois retraduzidas em percursos escolares, motivações e expectativas.

Ou seja, existem diferentes perfis sociais e escolares, aos quais estarão associados determinados modelos culturais – num conjunto de valores, expectativas, influências e jogos de investimento –, que se mostram diferenciados também em função das escolhas escolares, em termos de subsistema de ensino, estabelecimento de ensino, área de conhecimento e, mais especificamente, curso.

Esta panóplia de perfis poderá ser melhor lida e compreendida no capítulo seguinte.

VII. Perfis de procura de ensino superior politécnico

Uma vez estabelecidas as relações entre as características sociais e escolares e o quadro de motivações e escolhas, em suma, o quadro de representações e sentidos de decisão dos estudantes do ensino superior politécnico de Santarém, impõe-se nesta fase uma análise mais reflexiva e sociológica acerca da existência de perfis próprios de estudantes. Estes perfis criam-se a partir da dicotomia proximidade/afastamento: proximidade entre si, reunindo indivíduos que tenham características e posições próximas; e afastamento, por divergência ou mesmo oposição face a outros, quer em termos sociais e escolares, quer na esfera de representações e quadros de valores que emanam a partir das suas motivações de acesso a este tipo de ensino superior.

Desta forma, a partir do procedimento estatístico de análise multivariada³⁶, depois de traçados e descritos os vectores e as variáveis mais importantes que conduzem a informação que detemos, é possível efectuar uma identificação de grupos relativamente homogéneos, aos quais poderá ser associado um determinado perfil social, escolar e valorativo.

Designámos a informação relativa às razões de escolha do curso e do estabelecimento de ensino, às motivações de frequência de formação superior e às expectativas dos estudantes como a informação que traçaria os vectores factoriais, e deixámos as características sociais e escolares dos estudantes como a informação que iria ajudar a ilustrar ou perceber melhor as tendências desenhadas na análise multivariada.

1. Sentidos da procura de formação

Uma das oposições mais relevantes que surge, numa primeira leitura dos resultados, refere-se à especificação da natureza motivacional da candidatura, atrevendo-nos a designar os núcleos oponentes de “projecto socio-centrado” e “projecto auto-centrado”. “Projecto socio-centrado” porque surgem associados valores sociais que conduziram o processo de candidatura ao ensino superior politécnico: a importância do curso no processo de decisão; a determinação da candidatura ao mesmo, expressa pela afirmação da escolha prioritária do curso em detrimento da escolha (ou da importância) do estabelecimento de ensino; a naturalização do processo de candidatura ao ensino superior, dado que “sempre foi claro” que o fariam; e o destaque dado às questões de vocação, realização pessoal e qualificação material, remetendo para o plano simbólico, por contraponto ao que pode ser encontrado no eixo oposto.

A este tipo de lógica de candidatura associam-se trajectórias e expectativas escolares de excelência, para além da relação que parece ter com determinadas áreas do saber – neste caso, a área da saúde (enfermagem) – e das condições específicas de ausência de existência de actividade

³⁶ Recorrendo ao programa estatístico SPAD-N – *Système Portable pour l'Analyse des Données*.

profissional, e de existência de uma situação de deslocação da residência do agregado familiar em tempo de aulas. É, no fundo, a candidatura pelo subjectivo.

Ao “projecto auto-centrado” corresponderia aquela candidatura que é motivada pelo encontro de interesses complementares, neste caso, materiais: a candidatura justificada pela facilidade de ingresso no curso ou pelo estabelecimento de ensino que oferece a formação. É uma candidatura condicionada, uma vez equacionada apenas após a conclusão dos estudos anteriores. A que se associa também o facto de, por razões quantificáveis como é a determinação da candidatura pela nota de conclusão do ensino secundário, se medir a probabilidade de ingresso no ensino superior e se apostar naquele em que a nota permite ingressar. A subjugação ao aspecto material classifica-a como a candidatura pelo objectivo (aqui não em termos de meta, mas sinónimo de matéria/corpo). Também por contraponto, as características sociais e escolares aqui associadas apontam para a existência de uma trajectória escolar marcada por experiências de reprovação e por níveis de excelência escolar mais baixos. A existência de um núcleo de características sociais específicas poderá ditar também este tipo de candidatura: a presença de trabalhadores-estudantes, de estudantes mais velhos e de estudantes residentes (não deslocados) torna esta lógica de candidatura ainda mais específica.

Numa segunda aproximação à explicação total da informação considerada, confrontamo-nos com outras lógicas de candidatura. Nesta segunda lógica, a leitura dominante relaciona-se com os objectivos e expectativas relativamente à formação superior: de um lado teremos uma candidatura pelo valor e prestígio do curso, muito devido à quantidade de conhecimentos que o mesmo fornece para o exercício de uma actividade profissional, e que surge como uma forma de obter qualificação para o exercício de uma profissão – é a formação em si. É nesta lógica que se insere a candidatura ao ensino politécnico por excelência, constituindo-se este subsistema de ensino como o preferencial no momento de candidatura. A complementar esta posição surge ainda a escolha em função da localização e da existência de um critério de preferência regional que beneficiará determinadas candidaturas. A suportar esta lógica de candidatura estará o facto de se residir no distrito a que o estabelecimento de ensino pertence, e de curso e estabelecimento de ensino constituírem a 1ª opção de candidatura.

Contrapondo com esta posição domina a frequência de formação superior como um meio, sendo que a principal motivação é a especialização. As instalações e meios disponíveis no estabelecimento de ensino, o conhecimento que se tem do mesmo e ainda o interesse do programa curricular surgem como as principais razões de escolha de curso e estabelecimento. Talvez justificado pelo facto de se considerar que os conhecimentos adquiridos no curso são parcos para o exercício de uma actividade profissional, e reforçando a ideia de a formação surgir como uma etapa e não uma meta, a esta lógica de candidatura associa-se a vontade manifesta de prosseguir os estudos a nível superior pós-graduado.

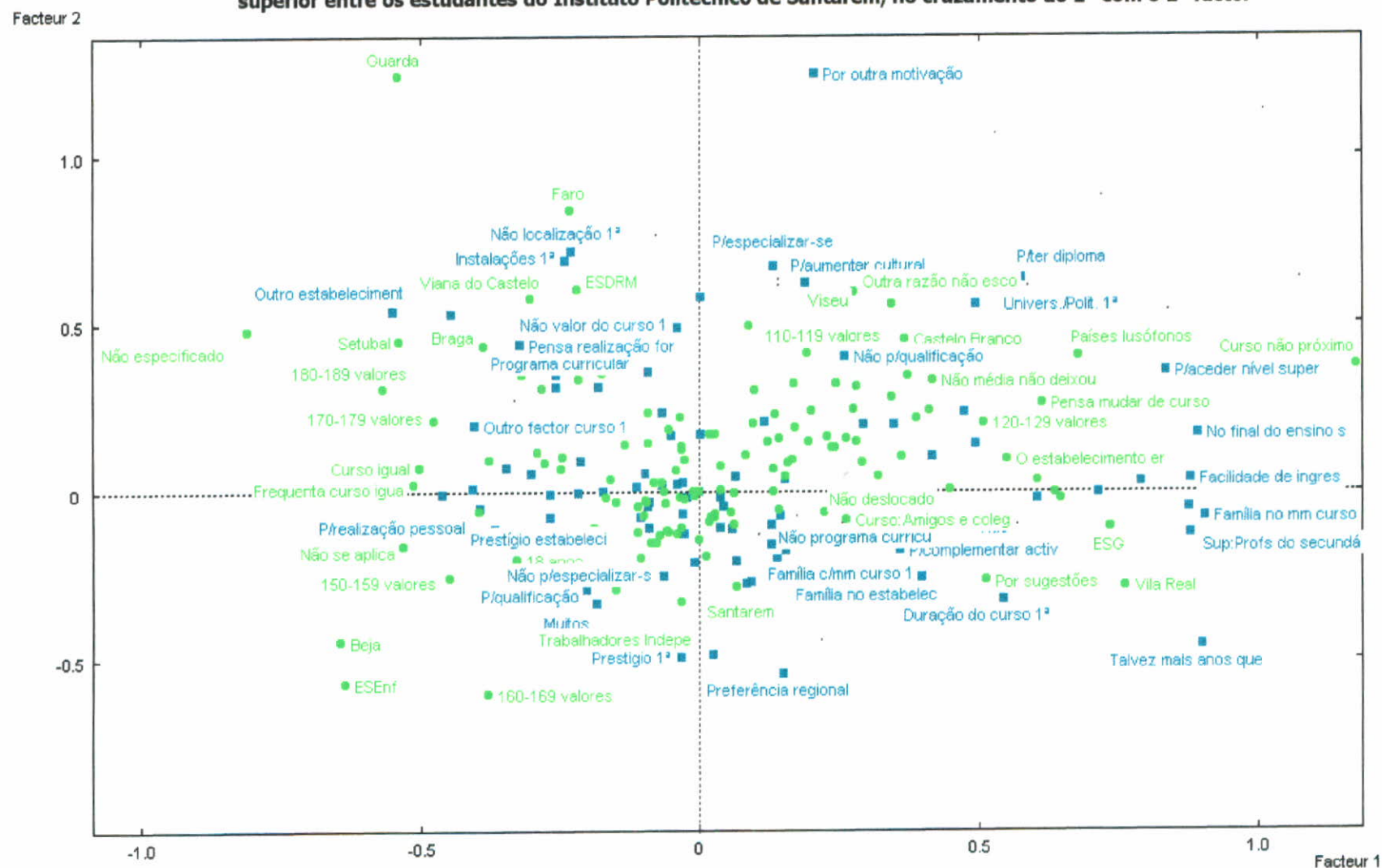
Para completar um pouco mais o quadro explicativo das lógicas de motivação e escolha de frequência de formação superior, entre os estudantes que frequentam o ensino politécnico em Santarém, podemos acrescentar que o sistema de valores envolvidos numa candidatura ao ensino superior surge patente numa terceira abordagem feita, lida na descrição do terceiro vector factorial. Neste factor, valores mais pessoais (de si e para si), como a vocação, a natureza pública do estabelecimento de ensino ou a localização como determinantes na candidatura, surgem opostos a valores mais sociais (de outros e para outros), como são o prestígio do curso ou a candidatura por afinidades sociais (familiares ou amigos que frequentam o mesmo curso e/ou estabelecimento de ensino).

Através do encontro da informação residente nos dois primeiros vectores factoriais é possível representar graficamente as tendências encontradas.

Antes de mais, o plano factorial em causa espelha de forma fiel a variedade e complexidade de lógicas de candidatura ao ensino superior:

- a) a lógica de candidatura pelas características inerentes aos cursos – o programa curricular e as instalações e meios disponíveis – presentes no quadrante superior esquerdo;
- b) a lógica de candidatura pelas expectativas sociais num futuro pós-formação, de ascensão social, de especialização pela obtenção do diploma, e de veículo para aumento do nível cultural – localizadas graficamente no quadrante superior esquerdo;
- c) a lógica de candidatura pela influência de terceiros, por sugestão de amigos, professores ou familiares ou pela existência de pares no mesmo curso e/ou estabelecimento de ensino, muito associada à busca de formação para complementar a actividade profissional – situada no quadrante inferior direito; e
- d) a lógica de candidatura para a concretização de objectivos próprios, de realização pessoal, como meio de obtenção de conhecimentos para o exercício de uma actividade ou meio de qualificação.

Plano factorial 1. Projecção das categorias das variáveis activas e ilustrativas da procura de formação superior entre os estudantes do Instituto Politécnico de Santarém, no cruzamento do 1º com o 2º factor



2. Grupos de perfil de frequência do ensino politécnico

Muitas das características sociais e escolares surgem associadas a determinadas lógicas ou condutas de candidatura, ajudando a definir de forma mais precisa as motivações e escolhas adoptadas. Nesse sentido, passaríamos à descrição dos perfis encontrados através da classificação automática dos indivíduos, perfis esses que se constituem através do processo simultâneo de igualização e distinção, ou seja, por um lado, pela aproximação de uns em função de determinadas características e posicionamentos que serão similares e, por outro lado, pelo afastamento face a outros em função de características e posicionamentos opostos ou, pelo menos, distintos:

Grupo de perfil 1 – Candidatura de recurso (11,8%)

Este primeiro grupo de perfil, correspondendo a aproximadamente 12% do total de inquiridos, torna-se específico pelo facto de apresentar um forte peso da candidatura ao curso de 1ª opção como candidatura alternativa, na medida em que esse curso de 1ª opção não era de facto aquele que se desejava inicialmente. Em grande parte, a justificação desta candidatura estratégica de forma a garantir a frequência de determinada formação superior reside no facto de a classificação do ensino secundário ter sido insuficiente para garantir o acesso ao curso preferencial ou no facto de o curso desejado não oferecer boas saídas profissionais. Desta forma, no processo de decisão de candidatura, o curso deixa de ser tão importante e é o estabelecimento de ensino que surge em primeiro lugar.

Há uma recusa sistemática de motivações como a obtenção de qualificação para o exercício de uma profissão ou a procura de vocação, em contraponto com a existência de objectivos mais individuais, como a vontade de completar a formação escolar, de especialização e de aumento do nível cultural.

Apesar de se poder pensar o contrário, a esta candidatura associa-se um elevado nível de excelência escolar, sendo que daí resultam igualmente elevadas expectativas escolares e sociais, como sejam o facto de se esperar obter boa classificação em todas as disciplinas, de se concluir a formação superior no número de anos curricularmente previstos, e de se desejar frequentar uma formação pós-graduada.

Grupo de perfil 2 – Candidatura de baixas expectativas (4,4%)

Este perfil, sendo bastante pequeno, distingue-se pelo facto de agrupar indivíduos que frequentam a mesma formação que outros familiares seus e pela escolha do curso em função de uma maior facilidade de ingresso, como factores de escolha da formação superior. O motivo de frequência de formação superior limita-se ao desejo de completar a formação escolar, sendo que as expectativas perante o curso são baixas, na medida em que, na sua opinião, são poucos os conhecimentos que o curso transmite para o exercício de uma actividade profissional.

Existe uma sobrerepresentação deste perfil na área de Gestão.

Grupo de perfil 3 – Candidatura para complemento profissional (11,6%)

É apenas no terceiro grupo de perfil que começam a surgir características mais específicas, tanto em relação à sua condição social, como em relação à formação superior frequentada. E o que torna este perfil bastante específico, comparativamente aos restantes, é o peso de estudantes trabalhadores, mais velhos, não deslocados da sua residência em tempo de aulas (residentes no distrito de Santarém), com experiências de conjugalidade, cujo principal meio de subsistência é a remuneração da actividade profissional, e de estudantes que apresentam um fosso temporal entre a formação no ensino secundário e o ingresso no ensino superior. Quanto às origens sociais, existe uma forte predominância de categorias socioprofissionais e capitais escolares familiares mais baixos.

O principal motivo de frequência de formação superior relaciona-se com a busca de um complemento para a actividade profissional, e os agentes sociais que terão influenciado na decisão de prosseguir os estudos a nível superior são os amigos e colegas.

Ao nível das expectativas, colocam a hipótese ou mesmo a certeza de demorar mais anos que os previstos curricularmente para concluir a formação que frequentam, e limitam a frequência de formação superior a essa mesma e não a uma posterior.

Pode-se referir ainda a forte presença, neste perfil, de estudantes da área de Gestão.

Grupo de perfil 4 – Candidatura específica (5,8%)

No quarto grupo de perfil, que agrega cerca de 6% dos estudantes, encontramos uma candidatura bastante específica, movida pela dimensão temporal da formação superior a frequentar. É uma candidatura exclusiva a bacharelatos, justificada pela menor dimensão temporal desta formação. A ausência da vocação como motivo de escolha do curso e a decisão do prosseguimento dos estudos apenas no final do ensino secundário particularizam ainda mais esta opção.

Grupo de perfil 5 – Candidatura estratégica (17,2%)

No quarto grupo de perfil, que agrega cerca de 17% dos estudantes, o peso da escolha do estabelecimento de ensino, antes da escolha do curso, leva-nos a pensar numa candidatura condicionada pela localização e que, associada ao factor maior facilidade de ingresso, mais do que limitada, parece surgir com uma componente estratégica muito forte. Junta-se ainda o facto de a decisão pelo prosseguimento dos estudos surgir apenas no final do ensino secundário e de haver indicadores de momentos de insucesso escolar anteriores ao ingresso no ensino superior. Não deixa, portanto, de ser bastante condicionada – a estratégia adapta-se a esses condicionalismos.

Longe deste perfil de candidatura estão motivações de formação pessoal, como é o caso da frequência por vocação ou para realização pessoal, ou de motivações de formação em si, na

medida em que não é o interesse no plano curricular que justifica a candidatura, mas antes o valor do curso no mercado de trabalho.

À semelhança do que acontece no perfil anterior, também aqui as expectativas escolares e sociais não são das mais elevadas: demora esperada na conclusão da formação, aprovação em apenas algumas disciplinas durante a frequência do 1º ano, inexistência de planos relativamente a uma futura actividade profissional ou relativamente a uma formação pós-graduada. No entanto, é curioso verificar que uma das justificações apresentadas é a de aceder a um nível social superior. O curso é, apesar de tudo, um “passaporte”.

Mais uma vez, este perfil encontra-se sobretudo presente na área de Gestão, levando, deste já, a pensar numa heterogeneidade não só inter-escolas, mas também intra-escolas.

Grupo de perfil 6 – Candidatura preferencial determinada (26,5%)

Constituindo-se como um dos dois grupos de perfil mais presentes entre os estudantes do Instituto Politécnico de Santarém, agregando mais de um quarto do total de estudantes inquiridos, este sexto grupo particulariza-se antes de mais pela motivação de candidatura ao estabelecimento de ensino surgir apoiada nas condições estruturais que oferecem, ou seja, pelas instalações e meios disponíveis nessa escola. O sentimento de vocação para o curso, que tem ainda a especificidade de ser caracterizado como prático (constituindo-se este como outro factor de escolha no processo de candidatura), ajudam a completar o quadro de motivações de candidatura existe ainda uma recusa clara de factores que tornariam a candidatura como uma estratégia e não como uma opção, como sejam a escolha pela localização geográfica, pela existência do critério de recrutamento regional ou pela maior facilidade de ingresso.

O determinismo presente nesta candidatura suporta-se ainda na existência de uma ideia precisa sobre a actividade profissional a realizar, sendo esta bastante detalhada em termos de área de especialização profissional. Aliás, esse é mesmo o objectivo de frequência de formação superior – o de especializar-se –, negando simultaneamente a frequência do ensino superior para completar a formação escolar. É ainda a afirmação da opção pelo facto de o curso ser aquele que sempre quis que enriquece esta candidatura.

É uma decisão solitária – ninguém influenciou na decisão sobre o ensino superior ou sobre o curso em particular.

Como características sociais deste perfil, encontramos a predominância do sexo masculino e de estudantes deslocados, que encontram no apoio económico dos pais o principal meio de subsistência.

Este perfil apresenta uma forte incidência na área de Desporto.

Grupo de perfil 7 – Candidatura preferencial condicionada (26,5%)

No último grupo de perfil, que apresenta a mesma dimensão do anterior, sendo igualmente caracterizado por uma candidatura preferencial, esta distingue-se pelo facto de surgir condicionada a diversos factores. O curso de primeira opção sempre foi o desejado, mas a escolha do estabelecimento de ensino a frequentar surge dependente de factores como a existência do critério de preferência regional e a localização geográfica do mesmo.

Para além de condicionada, esta candidatura surge também como influenciada, onde os pais e outros familiares surgem com um papel fundamental de condução da decisão pela frequência do ensino superior e do estabelecimento de ensino, em particular.

Os motivos de frequência do curso apoiam-se numa vertente mais pessoal, de formação pela vocação e para realização pessoal, passando pela busca de uma qualificação necessária para o exercício de uma determinada profissão.

As expectativas são elevadas, quer em termos de sucesso escolar (conclusão da formação no tempo previsto curricularmente e aprovação em todas as disciplinas com bons resultados escolares), quer em termos de formação (são muitos os conhecimentos adquiridos para o exercício de uma actividade profissional).

O elevado nível de excelência escolar suporta esta candidatura e as expectativas a ela relacionada – as classificações de ingressos são elevadas e não se registam quaisquer reprovações escolares. Como características sociais realça-se o facto de serem os estudantes mais novos (18 anos), do sexo feminino, residentes no distrito de Santarém e de não exercerem qualquer actividade profissional a predominar neste perfil.

A área de Educação e, sobretudo, a área de Enfermagem surgem de forma bastante evidente neste perfil de candidatura.

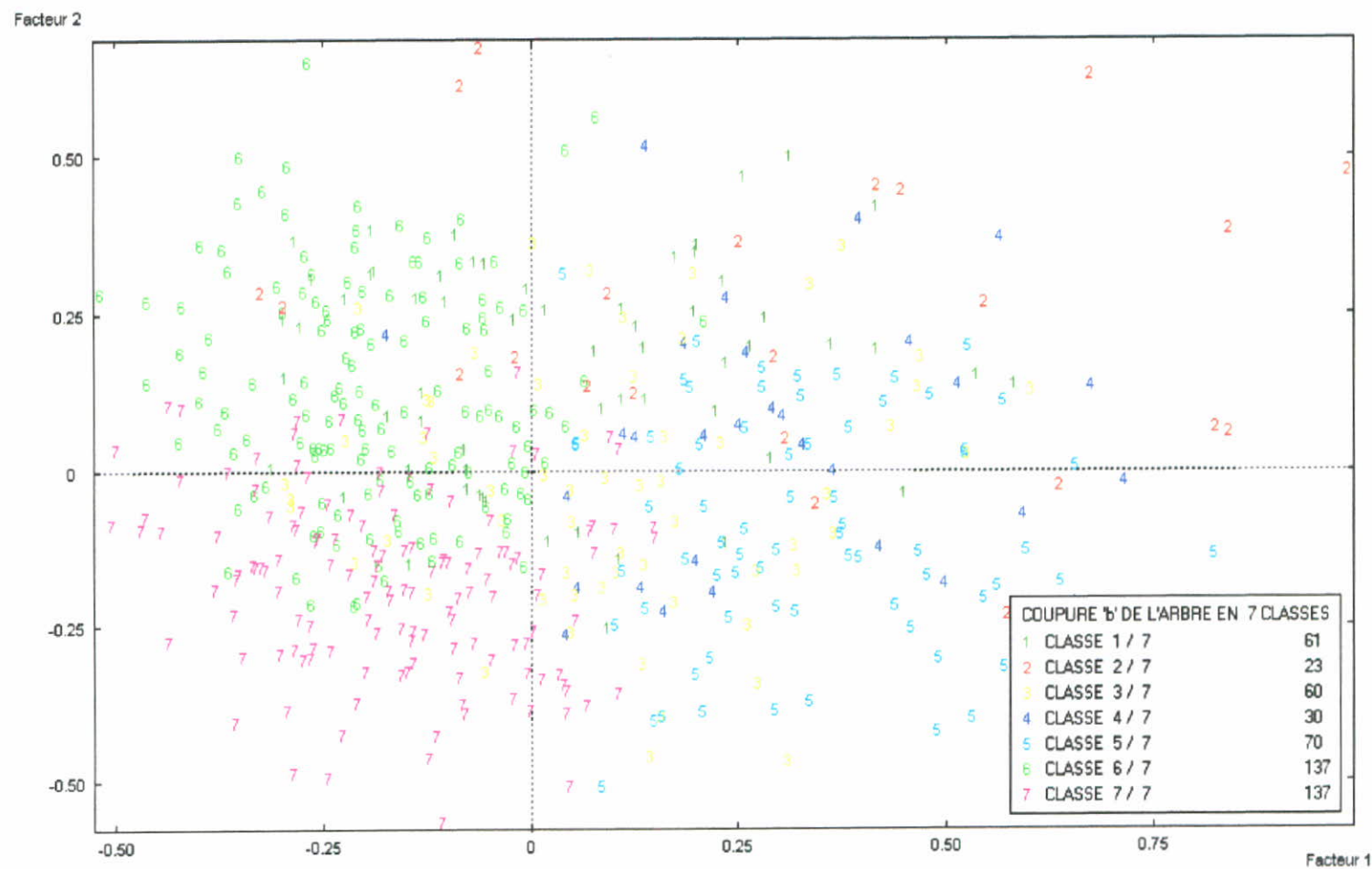
A consistência dos grupos de perfil acima traçados pode ser observada no plano factorial que se segue, onde os indivíduos, assinalados através da cor e do algarismo numérico do grupo de perfil no qual mais fortemente se inserem, se encontram graficamente representados. A maior dispersão da nuvem de indivíduos do mesmo grupo de perfil poderá indicar uma menor consistência (e presença) da mesma.

A estes grupos de perfil poderão ainda ser associados os tipos de lógica de candidatura mais genéricos, traçados na leitura do plano factorial que projecta as categorias das variáveis seleccionadas para esta análise³⁷.

É possível, no plano factorial seguinte, visualizar a heterogeneidade de perfis de motivações e escolhas que se desenham no seio de uma instituição de ensino superior politécnico, que por sua vez se projectam ou são exemplo de lógicas de candidatura bastante específicas e singulares.

³⁷ Cf. Plano factorial 1.

**Plano factorial 2. Projecção dos indivíduos, por classe/grupo de perfil,
no cruzamento do 1º com o 2º factor**



VIII.Linhas finais

«Há procedimentos e princípios que são comuns a todas estas abordagens. Em primeiro lugar, as observações do investigador devem ser enquadradas teoricamente. Em segundo lugar, é importante para o investigador que seja capaz de situar e enumerar as principais unidades de estudo. Em terceiro lugar, a amostra deve ser representativa do universo de onde é extraída. Em quarto lugar, os investigadores devem permanecer no terreno até que uma teoria seja adequadamente testada ou desenvolvida. Em quinto lugar, o comportamento deve ser sujeito a amostragem nos contextos reais, para que as observações que são feitas sejam relevantes para a perspectiva teórica. Em sexto lugar, a amostragem deve ser, quando possível, e sempre que possível, comparativa; e, finalmente, os investigadores devem tornar públicos os seus procedimentos de amostragem para que se possa proceder a uma avaliação dos processos de selecção usados» (Burguess, 1997: 58).

Depois de todo o trabalho feito, e olhando de novo para as premissas de Burgess, começam a surgir as dúvidas iniciais: «será que conseguimos ser tão rigorosos quanto aqui é exigido?», «será que conseguimos trazer algo de novo para a Sociologia?», «será que enquadrámos de forma evidente a nossa problemática?», «será que fomos pertinentes nas questões que levantámos?», «será que conseguimos obter respostas suficientes?».

O facto de considerarmos este nosso trabalho como ponto de partida, pela escassez de trabalhos relacionados com esta temática, e não tanto como ponto de chegada, permite que a eventual resposta negativa às questões acima colocadas possibilite que se construa uma inquietação constante com um objecto de análise tão específico quanto é o da população discente do ensino superior politécnico.

Partimos de um pressuposto que é válido para outros sistemas de ensino europeus: «os novos estudantes que acedem ao ensino superior (de níveis escolares e horizontes sociais bastante diversificados) são muito diferentes daquele que frequentaram a universidade elitista dos anos 50» (Galland, 1996: 3).

O desenvolvimento exponencial do sistema de ensino superior – na sua estrutura, na sua composição, na sua valorização social – leva a que existam alguns estudos de relevo sobre como cresceu e como se apresenta este nível de ensino em Portugal. No entanto, atendendo à alteração estrutural ocorrida durante a década de 90, com a passagem de cursos de bacharelato para licenciaturas bietápicas, parece ter-se aberto uma porta específica para um subsistema em particular – o ensino superior politécnico – que terá sido de certa forma descurada nos estudos sociológicos existentes. O hipotético ingresso de novos públicos, com diferentes motivações, trajectórias escolares e sociais, modelos culturais e redes de sociabilidade e influência a este

subsistema de ensino cria, por si só, a possibilidade de existência de diversidades sociologicamente pertinentes e significativas.

Desta forma, partimos, em primeiro lugar, para uma análise de indicadores das consequências da alteração estrutural ocorrida no ensino superior português, onde a sua dualidade ganha contornos mais precisos a todos os níveis. A análise do comportamento da oferta (calculada através do número de vagas) e da procura (aqui num sentido limitado, através do volume de candidaturas e candidaturas preferenciais) permitiu chegar a observações que consideramos pertinentes relativamente aos subsistemas públicos de ensino superior universitário e politécnico, e, em particular, aos diplomas neles existentes. Em primeiro lugar, podemos referir que perante um crescimento significativo em todos os subsistemas de ensino superior, o ensino superior politécnico foi o que apresentou o maior acréscimo em termos de oferta de formação superior. Actualmente, e para todos os subsistemas de ensino superior, esse crescimento é nulo ou mesmo negativo.

Em segundo lugar, grosso modo, as tendências registadas na oferta encontram-se relacionadas com aquelas que são observadas em termos de volume de candidaturas.

Em terceiro lugar, regista-se uma aproximação cada vez maior entre os valores de um e outro subsistema de ensino, facto que tanto é válido para o indicador da oferta, como para os referentes à procura. É a este nível que se começa a perceber as consequências ou efeitos das alterações estruturais levadas a cabo pelo ensino politécnico. Em todo o caso, essas alterações, elas próprias, poderão igualmente ser lidas como consequências do crescimento do subsistema, quer em termos absolutos, quer em termos relativos, a nível de importância/valorização social. Aliás, cremos que o ensino superior politécnico, pelos comportamentos manifestados ao longo do período em análise, apresenta uma maior sensibilidade a alterações conjunturais do que o ensino universitário. A leitura em função do grau de ensino ou do diploma oferecido vem refinar um pouco esta perspectiva, percebendo-se de forma mais nítida a alteração do comportamento das candidaturas a partir da passagem dos bacharelatos a licenciaturas bietápicas.

A crescente valorização do ensino politécnico surge confirmada pelo emergir gradual de um movimento de procura específica deste subsistema de ensino enquanto preferencial, constituindo-se como via alternativa para quem quer ingressar num nível de formação superior. Tal facto pressupõe, à partida, um poder atractivo sobre novos públicos escolares, com características sociais e escolares e motivações específicas.

As alterações ocorridas no ensino superior nas últimas décadas, e sobretudo a aproximação entre as duas vertentes de ensino superior quanto à duração dos cursos e aos diplomas e estatutos oferecidos, levaram ao surgimento de uma inquietação ou curiosidade sociológica em perceber que motivações e escolhas estariam por detrás de um maior volume absoluto e relativo de candidaturas ao ensino politécnico. Verificou-se uma alteração de tendências que não conseguimos justificar

totalmente através de um quadro explicativo suficientemente consistente sobre as razões de alteração dos comportamentos sociais face ao ensino politécnico.

Surgiu, então, a necessidade de procurar perceber uma nova problemática afecta em particular ao público escolar politécnico: a de perceber quais as razões ou fundamentos dos candidatos, atendendo às suas características sociais e escolares e aos modelos culturais por si interiorizados. Na impossibilidade de analisar em detalhe, e junto dos actores sociais, as motivações existentes no momento de viragem estrutural do ensino politécnico, a nossa leitura teria que ser feita no momento presente, ficando em aberto o facto de as motivações agora encontradas se adequarem ou não às existentes no passado.

Fica comprometido um pendor mais comparativo que um estudo destes poderia ter; em contrapartida, procurámos dar uma fotografia o mais nítida possível da composição estudantil de um estabelecimento de ensino politécnico, que poderá funcionar como ponto de partida para novos estudos ou simplesmente para despertar o interesse pelo conhecimento de um público que, visto como distinto, se apresenta com uma forte diversidade no seu interior, fruto da panóplia de características sociais e escolares e de modelos culturais distintos.

Sabíamos, por alguns estudos realizados a nível nacional, que o público escolar no subsistema politécnico era relativamente diferente, em termos sociais e escolares, daquele que pode ser encontrado no subsistema de ensino universitário. A relação encontrada entre as origens sociais e a frequência de subsistemas de ensino – em que a procura para estratos sociais mais elevados assentava na dicotomia público/privado, e, em estratos menos elevados, se baseava na dicotomia universitário/não-universitário – podia ajudar a explicar a democratização relativamente maior do ensino politécnico, na medida em que sendo a universidade pública tradicionalmente o destino dos estudantes com melhores classificações, independentemente da origem sócio-cultural, o ensino politécnico surge como segunda escolha para os estratos sócio-culturais menos elevados. Tal facto leva-nos a concluir que é o ensino politécnico o mais igualitário de todos, em termos sociais.

A especificidade do público e a possível maior heterogeneidade social fazia adivinhar a existência de um elevado grau de diversidade interna, desde a nível das trajectórias e experiências escolares, até às representações sociais sobre a formação superior, às expectativas face ao futuro escolar e profissional, aos grupos de referência e influência nas decisões sobre os caminhos a seguir, entre outros aspectos, passando pelas motivações de candidatura ao ensino superior politécnico.

Sobre os modelos interpretativos das escolhas dos estudantes, procurámos estender o mais possível a nossa problemática à multiplicidade de correntes e teorias sociológicas existentes, para tentar construir um quadro explicativo o mais amplo e consistente possível. A preocupação com as razões objectivas – as origens sociais dos estudantes, os seus percursos e níveis de desempenho escolar, a ponderação das possibilidades em função do modelo de custos e benefícios feita pelas

famílias, a existência de níveis de investimento económicos distintos, a condicionante geográfica na candidatura aos estabelecimentos de ensino superior – e com razões subjectivas – desde a valorização social da formação, do curso e do estabelecimento de ensino, à existência de actores sociais que exercem sobre os candidatos determinadas influências – promovem a existência de “escolhas de primeira” e “escolhas de segunda”. Desta forma, a candidatura ao ensino superior tanto pode assumir contornos de determinismo, como pode resultar de um jogo de ponderações, onde a vontade de ingresso é mais forte que a possibilidade de acesso à formação sempre desejada. A candidatura ao ensino superior, e neste caso ao ensino politécnico, pode alternar entre a estratégia, o recurso e a opção efectiva.

No centro de toda a análise esteve, então, a preocupação em perceber quais as motivações e escolhas dos estudantes pela frequência de formação superior politécnica, procurando analisar, por um lado, as representações dos actores e, por outro lado, as suas práticas no momento da candidatura ao ensino superior. A questão da área científica ou de conhecimento a que o curso pertence enriquece a abordagem aqui feita, uma vez que pode, por si só, possibilitar a existência de perfis distintos, quer em termos sociais, económicos, geográficos e escolares, quer em termos de expectativas, que podem condicionar ou ser causadas pelas motivações de acesso, e, no fundo, em termos do sistema de representações, modelos e valores sociais dos candidatos ao ensino superior politécnico.

A partir do momento em que estava definida a nossa problemática e o modelo de análise em que nos baseamos, faltava partir para o terreno. Escolhemos uma população (os alunos inscritos, em 2002/03, em todos os cursos do 1º ano do Instituto Politécnico de Santarém) e um instrumento de recolha de informação (o inquérito por questionário). Obtivemos uma taxa de resposta que cobre cerca de 71% do universo e encontrámos tendências que, de uma maneira geral, se enquadram nos resultados de outros estudos nacionais que incluíram também a população estudantil politécnica.

Ao longo deste trabalho, encontrámos uma diversidade de motivações de escolha do curso, do estabelecimento de ensino, e do subsistema de ensino tanto em geral, como num mesmo estabelecimento de ensino ou curso. A variedade de perfis sociais e escolares, de modelos culturais, de valores, de influências e de expectativas, faz do público discente do ensino politécnico um objecto de observação sociológica muito rico e interessante, de certa forma refutando a ideia de uma uniformização/homogeneidade, em torno de parcelas sociais hierarquicamente menos elevadas, que lhe possa ser associada.

Através da multiplicidade de razões influentes no processo de candidatura ao ensino superior, e da relação existente por vezes com determinados perfis sociais e escolares, rapidamente foi ganhando forma, neste trabalho, a existência de diferentes lógicas de candidatura ao ensino politécnico: desde o “projecto socio-centrado” associado a uma lógica de candidatura motivada por razões

subjectivas, ao “projecto auto-centrado”, motivado por razões de ordem material, passando pelas candidaturas como fim ou como meio, e em função de ser uma forma de obter qualificação para determinada actividade ou uma passagem para um nível mais específico como é o da especialização. Interligando motivos de candidatura, expectativas, valores sociais e características intrínsecas aos candidatos (de natureza socio-económica e escolar), foi possível traçar diferentes perfis de candidatura, dos quais destacamos: a “candidatura de recurso”, como garantia do acesso ao ensino superior; a “candidatura para complemento profissional”, característica de um grupo específico de estudantes-trabalhadores; a “candidatura específica”, que, apesar de ter pouca expressão, torna-se significativa pela clara existência de um objectivo de frequentar exclusivamente o bacharelato; a “candidatura estratégica” que se surge limitada por condicionantes de ordem geográfica ou de maior probabilidade de ingresso; e a “candidatura preferencial determinada” que toma o ensino politécnico como uma escolha de primeira ordem, movida por factores “vocacionais”.

Ainda assim permanecem algumas dúvidas: «por que razão candidatos com perfis sociais, trajectórias escolares e modelos culturais próximos ou similares tomam rumos distintos em termos de escolha de área científica, curso ou estabelecimento de ensino?», ou «se o ensino politécnico passou a atrair estudantes com melhores classificações escolares porque é que alguns deles optaram pelo ensino superior politécnico em vez de ingressar no ensino universitário?»

Não entendemos este trabalho como uma conclusão, mas muito mais como um ponto de partida: pela ausência de trabalhos similares (pelo menos, suficientemente divulgados); pela insuficiência de informação que permita caracterizar e compreender de forma completa as alterações ocorridas no mercado de formação superior, em termos de oferta e de candidaturas; e, ao nível da leitura das motivações e escolhas de candidatura, pela existência de componentes que se reportam para uma esfera mais pessoal e individual, em que a orientação dos indivíduos escapa, por vezes, aos dispositivos da Sociologia, e que, portanto, deixamos por explicar.

Em todo o caso, realçamos a pertinência e originalidade desta investigação, a possibilidade de permitir um olhar diferente sobre o público discente do ensino politécnico e, mais concretamente, sobre as suas motivações e escolhas.

Para além das interrogações sociológicas que poderão surgir em torno das ideias aqui avançadas, seria interessante a realização de outros estudos, noutras instituições de ensino politécnico, para se poder consolidar ou refutar as ideias aqui apresentadas; seria interessante complementar este trabalho com uma análise mais aprofundada através de entrevistas; seria gratificante ver realizada uma análise mais aprofundada e mais alongada temporalmente sobre o mercado de formação superior, tal como aqui a traçámos, relacionando-a com o seu contexto social, económico, político, cultural e demográfico.

Tendo consciência de que a abordagem aqui realizada se refere a uma pequena parte do que foram as alterações estruturais no ensino superior, e num momento em que se perspectiva uma série de novas regras, com as alterações da Declaração de Bolonha, deixamos estas sugestões para futuros trabalhos que incidam sobre este subsistema de ensino.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro, *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras: Celta Editora, 2003.

ALMEIDA, João Ferreira de et al., *Jovens de hoje e de aqui – resultados do inquérito à juventude do concelho de Loures*, Loures: Câmara Municipal de Loures, 1996.

ALMEIDA, João Ferreira de et al., *Diversidade na Universidade – Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Lisboa: Celta Editora, 2003.

ALMEIDA, Leandro e outros, *Transição para o ensino superior*, Braga: Universidade do Minho, 2000.

ALMEIRÃO, António, *A adequabilidade do Ensino Superior Politécnico ao Mercado de Trabalho – o caso da Escola Superior Agrária de Santarém*, Tese de dissertação de mestrado, Évora: Universidade de Évora, 2001.

ARROTEIA, Jorge Carvalho, *Análise Social da Educação. Indicadores e conceitos*, Leiria: Roble, 1991.

ARROTEIA, Jorge Carvalho, *Desequilíbrios demográficos do sistema educativo português*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação, nº 3, 1995, 2ª edição.

ARROTEIA, Jorge Carvalho, *O Ensino Superior em Portugal*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

BAÍA, João Paulo Laureano, *Determinantes na decisão de compra: o papel da família na escolha de um curso superior*, tese de dissertação em mestrado, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000.

BALSA, Casimiro e outros, *O perfil dos estudantes do Ensino Superior – 1997*, relatório, Lisboa: CEOS/CNASES, 1998.

BALSA, Casimiro e outros, *Perfil dos estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa: Edições Colibri, Colecção CEOS/Inquéritos-1, 2001.

BALSA, Casimiro, «A universidade em questões», texto de apresentação do colóquio Para que serve a Universidade?, Lisboa: CEOS/FCSH-UNL, 1998.

BARRETO, António (org.), *A situação social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1996.

BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, *Allez les filles*, Paris: Seuil, 1992.

BERTHELOT, Jean-Michel, «Réflexions sur les théories de la scolarisation», *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 1982.

BERTHELOT, Jean-Michel, *École, orientation, société*, Paris: PUF, 1993.

BESSA, Daniel, «A Universidade reflecte excessivamente as prioridades e o interesse dos professores», entrevista ao Jornal Público, 6 de Março de 2003.

BOUDON, Raymond, *A desigualdade das oportunidades*, Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega, s.d..

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit, 1964.

BURGESS, Robert G., *A pesquisa de terreno – uma introdução*, Oeiras: Celta Editora, 1997.

CABRAL, Manuel Villaverde, PAIS, José Machado (coord.), *Jovens Portugueses de Hoje – resultados do inquérito de 1997*, Oeiras: Celta Editora, 1998.

CARNEIRO, Roberto, «Ensino Superior Politécnico – Um novo Modelo», comunicação no 3º Congresso do Ensino Superior Politécnico, 1998, disponível na página do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (www.ccisp.pt).

CARREIRA, Medina, *O Estado e a Educação*, Cadernos do Público, nº 7, 1996.

CASANOVA, José Luís, *Estudantes Universitários: composição social, representações e valores*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Instituto de Juventude, 1993.

CHERKAOUI, Mohamed, *Sociologia da Educação*, Mem Martins: Publicações Europa-América, 1994.

COLLINS, Randall; *The Credential Society – an historical sociology of education and stratification*, Orlando: Academic Press, 1979.

CORREIA, Fernanda, AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, António, *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior – o caso português*, CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas, policopiado, 2000.

COSTA, António Firmino da, VIEGAS, José Manuel Leite (org.), *Portugal: que modernidade?*, Oeiras: Celta, 1998.

COSTER, Michel, BAWIN-LEGROS, Bernardette, *Introdução à Sociologia*, Editorial Estampa, Col. Temas de Sociologia, 1998.

CRUZ, Manuel Braga da, CRUZEIRO, Maria Eduarda (coordenadores), *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e Problemas de Acesso*, estudo realizado pelo ICS, Lisboa: Ministério da Educação – DEPGEF, 1995.

DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo, *A l' école – sociologie de l' expérience scolaire*, Paris: Éditions du Seuil, 1996.

DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris: PUF, 1977.

ERLICH, Valérie, *Les nouveaux étudiants – un groupe social en mutation*, Paris: Armand Colin, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude (org.), *Sociologia da Educação : dez anos de pesquisa*, Petrópolis: Vozes, 1995.

GAGO, José Mariano (coord.), *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação – DEPGEF, 1994.

GALLAND, Olivier, OBERTI, Marco, *Les étudiants*, Paris: La Découverte, Col. Repères, nº 195, 1996.

GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin, *O inquérito – teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora, 1992.

GIDDENS, Anthony, *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição, 2000.

GRÁCIO, Sérgio, *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa: Educa, 1997.

GRÁCIO, Sérgio, *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910/1990)*, Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

GRÁCIO, Sérgio, *Política educativa como tecnologia social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*, Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRIGNON, Claude, GRUEL, Louis, *La vie étudiante*, Paris: PUF, 1999.

GRILO, Marçal, «O Desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico», comunicação no 3º Congresso do Ensino Superior Politécnico, 1998, disponível na página do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (www.ccisp.pt).

HOSSLER, Don, SCHMIT, Jack, VESPER, Nick, *Going to college*, Baltimore: The Jolins Hopkins Univ. Press, 1999.

HUBERMAN, M., *La vie des enseignants – Évolution et bilan d'une profession*, Lausana: Delachaux et Niestlé, 1989.

LEMOES, Valter, «Politécnico – Universidade, que futuro?», comunicação, Escola Superior de Gestão de Santarém, Março de 2003.

LOURTIE, Pedro, «Perspectivas para o Ensino Superior Politécnico», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº27/28, Junho de 1989, pp. 233-247.

MACHADO, Fernando Luís, COSTA, António Firmino da, ALMEIDA, João Ferreira de, «Identities and orientations of students», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1990, nº27/28, p.189-209.

Ministério da Educação, *Anuário do Ensino Superior 2001-2002*.

MOORE, Stephen, *Sociologia*, Mem Martins: Publicações Europa-América, Col. Hiper-Apontamentos, 2000.

NUNES, A. Sedas, «A população Universitária portuguesa: uma análise preliminar», *Análise Social*, 22/23/24, 1968.

NUNES, A. Sedas, «A Universidade no Sistema Social Português - uma primeira abordagem», *Análise Social*, 32, 1970.

NUNES, A. Sedas, *A situação Universitária portuguesa: elementos para o seu estudo*, Lisboa: Livros Horizonte, s.d.

NUNES, A. Sedas, *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença, 1977.

O Mirante, «Universidade do Ribatejo está de volta», artigo de jornal, 30 de Janeiro de 2003.

OCDE, *Education at a glance – OECD Indicators 1998*, 1998.

OCDE, *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, 1999.

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior, *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Julho de 2004.

QUIVY, Raymond e outro, *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva, 1998 (2ª edição).

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 1992.

RESENDE, José Manuel, VIEIRA, Maria Manuel, «Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal», *Sociologia Problemas e Práticas*, nº11, 1992, pp.89-110.

SEIXAS, Ana Maria, *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal – a inevitável presença do Estado*, Coimbra: Quarteto Editora, Coleção Labirintos, 2003.

SEIXAS, Ana Maria, «Ensino superior deve abrir-se a novos público», entrevista in www.a-pagina-da-educacao.pt, nº122, Abril de 2003.

SERRÃO, Veríssimo, «História da criação do Instituto Politécnico de Santarém», comunicação, Escola Superior de Gestão de Santarém, Março de 2003.

SILVA, Cristina Gomes da, *Escolhas escolares, heranças sociais*, Oeiras: Celta Editora, 1999.

SIMÃO, José Veiga e COSTA, António de Almeida, *O Ensino Politécnico em Portugal*, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, 2000, disponível na página do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (www.ccisp.pt).

SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado dos, COSTA, António de Almeida, *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa: Gradiva, Coleção Trajectos Portugueses, nº53, 2002.

TERÇA, Olga, *Da organização dos sistemas educativos na União Europeia*, Leiria, Cadernos do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria, 2002.

VENTURA, António, «Os politécnicos e o desenvolvimento», comunicação, Escola Superior de Gestão de Santarém, Março de 2003.

Anexo – Modelo do inquérito por questionário aplicado



ESTE INQUÉRITO INSERE-SE NO ÂMBITO DE UMA TESE DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, SOB O TEMA «A PROCURA DE ENSINO POLITÉCNICO – MOTIVAÇÕES E ESCOLHAS». AGRADECEMOS DESDE JÁ A SUA COLABORAÇÃO

Por favor, n:
escreva nes
coluna



I. POSIÇÃO E PERCURSO ESCOLAR

1. Indique qual o curso que frequenta: _____
2. Qual foi a sua média final de acesso ao ensino superior? _____ pontos (na escala de 0 a 200)
3. Entre o final do ensino secundário e o ingresso no curso que frequenta, quanto tempo decorreu?
☐ Zero anos lectivos ☐ Um ano lectivo ☐ Dois anos lectivos ☐ Três anos ou mais
4. Antes de chegar ao ensino superior reprovou alguma vez? ☐ Sim ☐ Não

Nº _____
E _____ 2

_____ 3

_____ 4

_____ 5

_____ 6

II. ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR: IMAGENS, MOTIVAÇÕES E ASPIRAÇÕES

5. O par curso/estabelecimento que frequenta correspondia à sua...
☐ 1ª Opção → passe à pergunta 7 ☐ 2ª Opção ☐ 3ª Opção ☐ 4ª, 5ª ou 6ª opção
6. Qual o curso e/ou o estabelecimento que correspondiam à sua 1ª opção?
Curso: _____
Estabelecimento de ensino: _____

_____ 7

_____ 8

_____ 9

7. Indique os três factores mais importantes (por ordem: 1,2,3) na base da sua escolha do CURSO DA SUA 1ª OPÇÃO:

Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	
Família ou amigos estudando no mesmo curso	
Programa curricular mais interessante	
Valor do curso no mercado de trabalho	
Vocação	
Maior facilidade de ingresso	
Prestígio do curso	
Duração do curso	
Possibilidade de tirar bacharelato	
Possibilidade de tirar licenciatura	
Curso de índole mais prática	
Outro. Qual? _____	

_____ 10

_____ 11

_____ 12

_____ 13

_____ 14

_____ 15

_____ 16

_____ 17

_____ 18

_____ 19

_____ 20

_____ 21 _____

8. Indique os três factores mais importantes (por ordem: 1,2,3) na base da sua escolha do ESTABELECIMENTO DE ENSINO DA SUA 1ª OPÇÃO:

Localização geográfica do estabelecimento de ensino	
Família ou amigos que ingressaram ou estudam no estabelecimento de ensino	
Prestígio do estabelecimento de ensino	
Instalações e meios disponíveis	
Estabelecimento público, logo menos caro	
Natureza do estabelecimento (ser universidade / ser politécnico)	
Conhecimento que tem da instituição	
Existência do critério de preferência regional	
Outro. Qual? _____	

_____ 23

_____ 24

_____ 25

_____ 26

_____ 27

_____ 28

_____ 29

_____ 30

_____ 31 _____

9. O curso e o estabelecimento em que se inscreve correspondiam à sua 1ª opção? (uma resposta)
- ☐ Nem o curso nem o estabelecimento correspondiam à minha 1ª opção → passar à pergunta nº 10 e 11
- ☐ O curso correspondia à minha 1ª opção, mas não o estabelecimento → passar à pergunta nº 11
- ☐ O estabelecimento correspondia à primeira 1ª mas não o curso → passar à pergunta nº 10
- ☐ O curso e o estabelecimento correspondiam à minha 1ª opção → passar à pergunta nº 12

_____ 33

10. No caso do curso não corresponder à sua 1ª opção, indique quais os três factores mais importantes (por ordem: 1,2,3) na escolha do CURSO QUE FREQUENTA:

Família ou amigos licenciados com o mesmo curso	
Família ou amigos estudando no mesmo curso	
Programa curricular mais interessante	
Valor do curso no mercado de trabalho	
Vocação	
Maior facilidade de ingresso	
Prestígio do curso	
Duração do curso	
Possibilidade de tirar bacharelato	
Possibilidade de tirar licenciatura	
Curso de índole mais prática	
Outro. Qual? _____	

☐ 34
☐ 35
☐ 36
☐ 37
☐ 38
☐ 39
☐ 40
☐ 41
☐ 42
☐ 43
☐ 44
☐ 45 ☐ ☐

11. No caso do estabelecimento não corresponder à sua 1ª opção, indique quais os três factores mais importantes (por ordem: 1,2,3) na escolha do ESTABELECIMENTO QUE FREQUENTA:

Localização geográfica do estabelecimento de ensino	
Família e amigos que ingressaram ou estudam no estabelecimento de ensino	
Prestígio do estabelecimento de ensino	
Instalações e meios disponíveis	
Estabelecimento público, logo menos caro	
Natureza do estabelecimento (ser universidade / ser politécnico)	
Conhecimento que tem da instituição	
Existência do critério de preferência regional	
Outro. Qual? _____	

☐ 47
☐ 48
☐ 49
☐ 50
☐ 51
☐ 52
☐ 53
☐ 54
☐ 55 ☐

12. No processo de decisão de candidatura ao ensino superior, escolheu primeiro...

- ☐ o curso e depois o estabelecimento ☐ o estabelecimento e depois o curso

☐ 57

13. O curso que colocou na sua primeira opção correspondia, de facto, àquele que teria gostado de seguir?

- ☐ Sim → passar à pergunta nº 14 ☐ Não

☐ 58

13.1. Se não, indique as razões por que não escolheu o curso que sempre teria gostado de seguir:

- ☐ Porque a média de entrada que possuía não permitiu escolher o curso que gostaria de seguir
☐ Porque o curso que gostava de seguir não oferece boas saídas profissionais
☐ Porque o curso que gostava de seguir não é proposto na minha zona de residência
☐ Por sugestão de familiares
☐ Outra. Qual? _____

☐ 59
☐ 60
☐ 61
☐ 62
☐ 63 ☐

14. Pensa vir a fazer transferência de estabelecimento ou mudança de curso ou candidatar-se novamente ao Ensino Superior, desistindo do curso que frequenta actualmente?

- ☐ Pensa vir a mudar de estabelecimento de ensino, mas não de curso
☐ Pensa vir a mudar de curso, mas não de estabelecimento de ensino → passar à pergunta nº 15
☐ Pensa vir a mudar de curso e de estabelecimento de ensino
☐ Não pensa vir a mudar de curso nem de estabelecimento → passar à pergunta nº 15

☐ 65

14.1. Para que tipo estabelecimento de ensino? ☐ Politécnico ☐ Universitário

☐ 66

14.2. Por que razões? (assinalar apenas uma resposta)

☐ 67

- ☐ Localização (área geográfica) ☐ Estatuto do curso (licenciatura)
☐ Gosto e vontade de tirar o outro curso ☐ Outro. Qual? _____

15. Em que altura começou a pensar que faria o ensino superior? (uma resposta)

- ☐ Nem pensou nisso, sempre foi claro que o faria ☐ No decorrer do ensino secundário
☐ No final do ensino secundário ☐ No seguimento da sua experiência profissional (após o secundário)

☐ 68

16. Quando decidiu candidatar-se ao Ensino Superior, quais as pessoas ou grupos de pessoas que tiveram importância nas decisões que tomou?

(Indique apenas a influência com mais importância em cada uma das diferentes decisões que tomou)

Decisão de concorrer ao Ens. Superior →	<input type="checkbox"/> Pais/Familiares	<input type="checkbox"/> Amigos/Colegas	<input type="checkbox"/> Prof.s Secundário	<input type="checkbox"/> Ninguém
Escolha do curso →	<input type="checkbox"/> Pais/Familiares	<input type="checkbox"/> Amigos/Colegas	<input type="checkbox"/> Prof.s Secundário	<input type="checkbox"/> Ninguém
Escolha do estabelecimento →	<input type="checkbox"/> Pais/Familiares	<input type="checkbox"/> Amigos/Colegas	<input type="checkbox"/> Prof.s Secundário	<input type="checkbox"/> Ninguém

☐ 69
☐ 70
☐ 71

17. De entre as razões ou motivações a seguir enunciadas, indique com uma cruz quais as duas mais importantes na base da sua decisão de seguir o ensino superior.

Aproveitar os bons resultados escolares no secundário	
Completar a sua formação escolar	
Complementar a actividade e conhecimentos profissionais	
Aceder a um nível social superior	
Aumentar o seu nível cultural	
Ter um diploma	
Realizar-se pessoalmente	
Especializar-se numa determinada área	
Obter uma qualificação para exercer determinada profissão	
Outra	

☐ 72
☐ 73
☐ 74
☐ 75
☐ 76
☐ 77
☐ 78
☐ 79
☐ 80
☐ 81

18. Para que nível de resultados pensa ou está a organizar o seu investimento neste seu 1º ano de curso?

- ☐ Passar a todas as disciplinas com boa média
☐ Passar a todas as disciplinas independentemente da média
☐ Passar a algumas disciplinas com boa média
☐ Passar a algumas disciplinas independentemente da média

☐ 82

19. Em quantos anos está a programar concluir o curso em que está inscrito?

- ☐ Os anos previstos no currículo do curso para a conclusão do curso
☐ Talvez mais anos do que os previstos
☐ Quase de certeza que mais anos do que os previstos

☐ 83

20. Relativamente às licenciaturas bietápicas, quais os seus planos relativamente ao curso?

- ☐ Tirar apenas o bacharelato
☐ Tirar o bacharelato, ingressar no mercado de trabalho e uns anos depois fazer a parte correspondente à licenciatura
☐ Tirar logo a licenciatura
☐ Não se aplica pois frequento uma licenciatura não bietápica

☐ 84

21. Para além do curso que frequenta, pensa vir a realizar outra formação académica?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

☐ 85

21.1. Se sim, qual das seguintes formações pensa vir a realizar? (Pode assinalar mais do que uma)

- ☐ Segunda licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

☐ 86 ☐
☐ 88 ☐

III. SITUAÇÃO E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

22. Pela frequência do curso e durante o ano lectivo tem residência diferente da do seu agregado familiar?

- ☐ Sim ☐ Não

☐ 90

22.1. Se sim, qual o tipo de residência?

- ☐ Casa própria ☐ Casa arrendada ☐ Quarto arrendado ☐ Lar/Residência de estudantes
☐ Casa de familiares ou amigos ☐ Apartamento dividido com outras pessoas ☐ Outro

☐ 91

23. Dos meios de subsistência abaixo indicados, diga qual o principal e o secundário durante os estudos?

	Principal	Secundário
1. Apoio dos pais		
2. Bolsa de estudo		
3. Remuneração da sua actividade profissional		
4. Outros		

☐ 92
☐ 93

24. Exerce actualmente alguma profissão?

- ☐ Sim, a tempo inteiro ☐ Sim, a tempo parcial ☐ Sim, trabalho ocasional ou à tarefa ☐ Não

☐ 94

24.1. Se sim, qual a profissão que exerce? _____

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

25. Já tem uma ideia precisa da actividade profissional que gostaria de exercer após a conclusão do curso?

- ☐ Sim ☐ Não

☐ 96

25.1. Se sim, qual a profissão e a área profissional ou de especialização?

26. Segundo as informações que tem, o curso que frequenta fornece «muitos», «suficientes», «poucos» ou « nenhuns» conhecimentos e competências para o exercício de uma actividade profissional?

- ☐ Muitos ☐ Suficientes ☐ Poucos ☐ nenhuns

98

IV. CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

27. Qual o seu estado civil?

- ☐ Solteiro/a ☐ Não solteiro/a

99

28. Qual a profissão dos seus pais? (Caso não exerçam actualmente uma profissão, indique qual a última profissão exercida. Agradecemos que seja o mais preciso possível na sua resposta)

- Profissão da mãe: _____
• Profissão do pai: _____

100
101

29. Qual a actual situação na profissão dos seus pais?	Mãe	Pai
Trabalhador/a por conta própria sem empregados		
Patrão		
Trabalhador/a por conta de outrem do sector privado		
Trabalhador/a por conta de outrem do sector público		
Trabalhador/a familiar não remunerado		
Doméstico/a		
Reformado		
Membro de cooperativa		
Desempregado/a		
Vive de rendimentos		

102
103

30. Função dos pais na profissão:

	Mãe	Pai
Funções de chefia (ex: director, gestor)		
Funções de chefia intermédia (ex: supervisor, chefe de secção)		
Acentuada autonomia (ex: professor, profissional liberal)		
Funções de execução/sem funções de chefia		

104
105

31. Quais os níveis de escolaridade que os seus pais completaram?	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever		
Antiga 4ª Classe (1º ciclo)		
Antigo 2º ano (2º ciclo)		
Antigo 5º ano (3º ciclo)		
Antigo 7º ano (11º ano)		
12º ano		
Curso médio (magistério, etc.)		
Curso superior (bacharel)		
Curso superior (licenciado/a)		
Curso superior (mestre, doutorado/a)		

106
107

V. DADOS PESSOAIS

32. Idade: _____ anos

108

33. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

109

34. Qual o Concelho de residência do seu agregado familiar? _____

110

35. Qual o tipo de agregado populacional da sua residência habitual?

- ☐ Lugar / Aldeia ☐ Vila ☐ Cidade

111

36. Naturalidade (concelho): _____

112

37. Nacionalidade: _____

113

Obrigado nela sua colaboração

